

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

LAIS AGNES DA SILVA

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE UMA
PROFESSORA SURDA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
SOBRE SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Presidente Prudente
2020

LAIS AGNES DA SILVA

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE UMA
PROFESSORA SURDA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
SOBRE SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente
2020

S586u

Silva, Lais Agnes da

A Universidade pública e a formação de uma professora surda:
narrativas autobiográficas sobre surdez e a Língua Brasileira de Sinais
/ Lais Agnes da Silva. -- Presidente Prudente, 2020
158 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. Libras. 2. Surdez. 3. Formação inicial de professores. 4.
Universidade pública. 5. Pesquisa (auto)biográfica. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA SURDA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

AUTORA: LAIS AGNES DA SILVA

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
UNESP / Presidente Prudente/SP

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 31 de janeiro de 2020

À minha mãe Laércia Pires Gomes da Silva que dedicou a sua vida para cuidar de mim, dos meus irmãos e do meu pai, ao ponto de esquecer como é cuidar de si mesma e se colocar em primeiro lugar. Eu te amo, minha mãe. Um dos meus maiores sonhos é ter condições financeiras para lhe dar a vida que merece. Espero um dia conseguir realizá-lo. Mas, enquanto isso não acontece, por favor, ame-se mais. Cuide-se melhor. Valorize a mulher extraordinária que a senhora é e continue firme, porque as coisas vão melhorar.

AGRADECIMENTOS

A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em claridade. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o presente, e cria uma visão para o futuro. (Melody Beattie, s/d.)

Quando fui embora da casa dos meus pais, Guarulhos-SP, para estudar em outra cidade, Presidente Prudente - SP, não fazia ideia do que iria encontrar pela frente. Nunca havia saído para tão longe, principalmente para morar. Ninguém pôde me acompanhar. Então, viajei sozinha, com a cara e a coragem, com apenas duzentos reais no bolso, duas malas, um travesseiro e um edredom. Não conhecia ninguém, só sabia que iria ficar na moradia da Universidade, mais nada. Como e onde eu iria dormir, como iria cozinhar, o que iria comer, como e onde iria tomar banho, como iria viver? Também não fazia a mínima ideia, sequer tinha um colchão.

Nunca havia passado pela minha cabeça que um dia eu seria uma Mestre em Educação, que eu chegaria tão longe. Pois, o mestrado passou a ser um sonho somente depois que eu iniciei a minha graduação em Pedagogia, antes disso, eu estava me tornando uma pessoa sem perspectiva de vida.

E por que eu estou escrevendo isso nos agradecimentos? Porque são nessas horas de gratidão que paramos para pensar em nossas vidas, em como tudo começou e como mais um ciclo está terminando. Neste momento, sinto como se tivesse passando um filme pela minha cabeça. Estou emocionada e respiro aliviada com o pensamento de que valeu a pena, que eu fiz a escolha certa.

Não poderia começar os meus agradecimentos de outra forma, se não agradecendo a Deus por permitir que tudo isso acontecesse em minha vida. E não me refiro somente aos anos em que vivi como universitária, pois, desde que nasci, Ele se tornou a minha essência, o meu guia, aquele que cuida de mim e me socorre nos momentos de angústia. Já perdi as contas de quantas vezes eu caí e Ele segurou em minhas mãos e me levantou, até em seu colo me carregou. Ele foi, Ele é e Ele sempre será, enquanto eu viver, o maior mestre da minha vida.

Pode parecer bizarro ou egoísmo, entretanto, eu também gostaria de agradecer a mim mesma, pois, sei que sou a única pessoa responsável pelas coisas que acontecem comigo. Deus me deu o maior dos presentes, a vida. E com ela, a liberdade de escolha. O livre arbítrio. Tenho certeza que foram as minhas escolhas que me trouxeram aqui. Então, agradeço a mim mesma

por não ter desistido, por ter lutado e por ter aprendido a me valorizar e respeitar. Por permitir que as pessoas também me ajudassem, porque somos dependentes um do outro, ainda que sejamos independentes em muitos aspectos.

Agradeço a minha mãe Laércia Pires Gomes da Silva, por me amar incondicionalmente e estar ao meu lado mesmo que tão distante fisicamente. Sei que a distância a deixou triste e que em suas orações pedia e pede a Deus para cuidar de mim. Ao meu pai Norberto Pereira da Silva, pelo apoio financeiro e conselhos, pois apesar de todas as dificuldades, me fortaleceram. Gratidão aos dois por todos os ensinamentos, amor, carinho, apoio e incentivo nas horas difíceis e momentos de alegria.

Aos meus irmãos Carla Cristina da Silva Chagas e Mateus Abner da Silva pela força, cumplicidade, amizade, companheirismo, respeito, consideração, incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida, em especial, aqueles em que as minhas condições se tornaram desfavoráveis financeiramente nos seis primeiros meses do curso de mestrado. Aos meus dois irmãos mais velhos Jordy da Silva, Norberto da Silva e cunhado Rômulo Dyego, pelas idas e vindas à rodoviária. À minhas cunhadas Jaqueline Fernandes, Patrícia Sousa e Miriam Lins, pelo carinho, momentos de alegria e pelas delícias que sempre preparam para saborearmos.

À minha querida professora, doutora, amiga e orientadora Renata Portela Rinaldi que me acompanhou desde o primeiro ano de graduação. Meus mais sinceros agradecimentos pela confiança, paciência, compreensão e dedicação. Por compartilhar sua sabedoria, seu tempo e experiência. Por não desistir de mim e não deixar eu desistir. Por não perder a fé na minha pesquisa e me amparar nos momentos mais difíceis. Obrigada por mudar a minha história e me mostrar que sou plenamente capaz de sonhar e realizar os meus sonhos. Pelas críticas construtivas, discussões e reflexões que se tornaram fundamentais neste processo. Pelas contribuições indescritíveis para o meu desenvolvimento, aprendizagem e crescimento como aluna, professora, pesquisadora e pessoa, desde os tempos de graduação. Pelo compartilhamento de saberes que vão além da ciência e se extrapolam para a vida fora da academia. Obrigada pelos conselhos e por não fazer por mim aquilo que eu precisava aprender e descobrir sozinha. Por me mostrar caminhos e possibilidades sobre como posso fazer. Sempre serei eternamente grata por tudo.

A todos os professores que contribuíram para a minha trajetória acadêmica, em especial, à querida professora e doutora Danielle Aparecida do Nascimento Santos por me fazer sonhar, ir em frente, acreditar e me aceitar como sou. E à professora doutora Ana Luzia Videira Parisotto, por fazer parte da minha história e total diferença na minha aprendizagem. Gratidão

por aceitarem o convite de compor a banca examinadora de qualificação e defesa deste trabalho de dissertação, tornando esse momento ainda mais especial e significativo em minha vida.

À Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região por me receber tão bem e me permitir fazer parte dessa comunidade tão linda, me proporcionando a inserção na cultura surda. Agradeço a todos os surdos e intérpretes, especialmente à Maria Darcy, Maria Durcelê, Claudia Adriana, Sorrana e ao Carlos Ivan, presidente da associação.

Ao senhor Cláudio Webber e à Sandra Webber, sua esposa, por todo apoio que me deram durante o curso de graduação. A ajuda de vocês para conseguir os aparelhos auditivos e para me manter em Presidente Prudente, foi fundamental. Vocês foram incríveis e é muito bom saber que no mundo ainda existem pessoas do bem, dispostas a ajudar o próximo sem pedir nada em troca.

À minha amiga “nerd” Patrícia Regina de Souza, uma das pessoas mais iluminadas que eu tive a honra de conhecer nessa vida. Você tem uma alma linda, querida. A sua companhia transmite uma paz inefável e a sua simplicidade cativa. Obrigada por sempre me apoiar, compartilhar conhecimentos e rir comigo.

Às amigas Thays Guedes e Maria Esteva por me apoiarem durante o percurso no curso de Pedagogia, não há como pagar o que vocês fizeram por mim. À minha amiga Alessandra pelo coração bondoso, carinho, incentivo, pela torcida e boas vibrações. À minha amiga Michelle Mariana Germani, pelas conversas, conselhos, risos e parceria.

Ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, liderado pelas professoras Dra. Renata Portela Rinaldi e Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, que se tornou a minha base quando falo em pesquisa científica.

À Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de Presidente Prudente, por me proporcionar a oportunidade de possuir um ensino superior de qualidade, em nível de graduação e pós-graduação, expandindo os meus horizontes.

À CAPES, pois, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos aqueles que eu não mencionei, mas que oraram ou torceram por mim de alguma forma. Que fizeram parte da minha história e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação. Vocês também fazem parte desta conquista...

Gratidão!

“Tantas noites chorei, tantas coisas senti. A semana passou, mais um mês vem aí. E quando eu choro, eu penso em sorrir. E se me calo, eu penso em cantar. Canto mesmo quando triste estou, assim Deus me ensinou. A vida é mesmo assim, quem é que nunca chorou? Quem é que nunca sentiu a solidão e a dor? E é tão difícil ter que seguir. Por tantas vezes pensei em parar. Mas veja só mais um ano se passou e eu ainda aqui estou. Eu não vou desistir, eu vou prosseguir. Quero ir até ao fim, pois, sei que quando a luta chegar, Deus vai me ajudar”.

(Lais Agnes da Silva)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, vinculado à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”. As vivências e experiências que tive durante o curso de licenciatura em Pedagogia nessa mesma instituição me proporcionaram autonomia e enriqueceram ainda mais o meu currículo. Instigaram-me a apresentar a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a Universidade pública recebe e trabalha a formação inicial do aluno com surdez no curso de licenciatura em Pedagogia? Foi definido como objetivo geral da pesquisa: Compreender o percurso formativo e as experiências de uma professora surda no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade pública. Tendo em vista a abordagem qualitativa, optei por trabalhar com a pesquisa (auto)biográfica, pois, esse método possibilita-nos compreender e entender nossos sentimentos, experiências, interações e percepções no contexto em que estamos inseridos. As fontes de memórias (dados) que se tornaram objetos de análise foram: relatórios de estágio supervisionado obrigatório, relatórios de projetos de extensão universitária, relatório de projeto de pesquisa, trabalhos realizados em disciplinas, memorial acadêmico descritivo e documentos que atestam formação extracurricular da aprendizagem da Libras no período de 2014 a 2018. A análise dos dados foi realizada a partir de orientações e sistematização de um protocolo de registro em três passos: descrição dos dados a partir dos documentos analisados; leitura e identificação de similaridades, divergências, contradições etc. nos dados descritos; e interpretação dos dados e inferência de eixos de análise. Os resultados apontam que a Universidade pública em que trajetória de formação inicial foi concluída não estava preparada para receber uma aluna com surdez, mesmo eu sendo oralizada e alfabetizada na língua portuguesa. Os dados evidenciaram o meu esforço enquanto aluna para me adaptar ao contexto e estar incluída no ensino superior. De modo geral, a melhoria sobre a compreensão dos conteúdos em sala de aula, da comunicação e a relação com os professores e colegas, ocorreu devido ao uso dos aparelhos auditivos. O primeiro estágio, realizado no segundo ano do curso de licenciatura, na área da Educação Infantil, se constituiu em uma experiência positiva, pois a surdez em nenhum momento foi vista como uma barreira no desenvolvimento da minha aprendizagem profissional. Em contrapartida, a experiência no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no terceiro ano, foi desanimadora porque não tive comunicação com ninguém da escola, exceto para resolver a parte burocrática. As vivências e experiências quanto à extensão universitária, também foram vistas como positivas porque me possibilitaram aprender e descobrir coisas que eu jamais saberia se tivesse me limitado a ficar somente na sala de aula na Universidade, com ela consegui estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática desde o início da graduação. Igualmente, os resultados apontam que a experiência no campo da pesquisa também somou positivamente à minha formação. As contribuições foram além da aprendizagem de técnicas, pois, ela mudou a minha vida, a minha rotina, meus hábitos, meu jeito de ser. Possibilitou-me a compreensão do meu próprio ser e me mostrou caminhos que eu desconhecia. Ainda, as vivências e experiências extracurriculares que eu tive durante o curso de formação inicial, também foram consideravelmente positivas. Adquiri saberes que não são abordados na sala de aula durante a formação inicial e isso acabou se tornando um diferencial em minha trajetória, uma vez que o número de profissionais que possuem conhecimento sobre Libras ainda é bem escasso. As experiências e vivências nas dimensões do ensino, da extensão universitária e da pesquisa oportunizaram uma formação inicial mais abrangente e contribuiu de forma inenarrável para a constituição do meu ser: surda, professora e pesquisadora.

Palavras-chave: Libras. Surdez. Formação inicial de professores. Universidade pública. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

The present study was developed in the Graduate Program in Education of Unesp - Faculty of Sciences and Technology, Presidente Prudente campus, associated with the research line "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School". The experiences and experimentations that I had during the undergraduate course in pedagogy in this same institution provided me with autonomy and enriched my curriculum even more. It is instigated me to present the following research question: How does the public university receive and work the initial training of the student with deafness in the undergraduate course in pedagogy? It was defined as the general objective of the research: To understand the formative route and experiences of a deaf teacher in the undergraduate course in Pedagogy at the public university. In view of the qualitative approach, I chose to work with the autobiographical research, because this method allows us to comprehend and understand our feelings, experiences, interactions and perceptions in the context in which we are inserted. The sources of memories (data) that became analysis objects were: mandatory supervised internship reports, university extension projects reports, research project report, works performed in the disciplines, descriptive academic memorial and documents attesting to extracurricular training of Libras learning from 2014 to 2018. Data analysis was performed based on guidelines and systematization of a three-step registration protocol: description of the data from the analyzed documents; reading and identifying similarities, divergences, contradictions etc. in the data described; and interpretation of data and inference of analysis axes. The results indicate that the public university at which the initial training course was completed was not prepared to receive a deaf student, even though I am being oralized and literate in the Portuguese language. The data showed my effort as a student to adapt to the context and to be included in higher education. In general, the improvement over the understanding of content in the classroom, communication and the relationship with the professors and colleagues occurred due to the use of hearing aids. The first stage, performed in the second year of the undergraduate course, in the area of child education, consisted of a positive experience, because the deafness at no time was seen as a barrier in the development of my professional learning. On the other hand, the experience in the early years of elementary school, accomplished in the third year, was discouraging because I had no communication with anyone at school, except to solve the bureaucratic part. The experiences and experimentations regarding the university extension were also seen as positive because they allowed me to learn and discover things that I would never know if I had limited myself to staying only in the classroom at the university, with it, I was able establish a link between theory and practice since undergraduate beginning. Likewise, the results indicate that experience in the field of research also added positively to my training. Contributions went beyond of the learning of techniques, because it changed my life, my routine, my habits, my way of being. Furthermore, the extracurricular experiences and experimentations that I had during the initial training course were also considerably positive. I acquired knowledges that are not approached in the classroom during initial training and this turned out to be a differential in my trajectory, since the number of professionals who have knowledge about Libras is still quite scarce. The experiences and experimentations in the dimensions of teaching, university extension and research provided a more comprehensive initial formation and contributed unspeakable way to the constitution of my being: deaf, teacher and researcher.

Keywords: Libras. Deafness. Initial teacher training. Public university. Autobiography research.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPED no período de 2008 a 2017.....	60
Gráfico 2 - Distribuição de trabalhos selecionados nos anais do CBEE no período de 2008 a 2018.....	61
Gráfico 3 - Distribuição de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES no período de 2008 a 2018.....	62
Gráfico 4 - Distribuição geral de trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPED, anais do CBEE e no portal de periódicos da CAPES, por ano de publicação.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos graus de perdas auditivas.....	39
Quadro 2 - Representação dos sujeitos surdos.....	44
Quadro 3 - Identificação e classificação dos saberes docentes.....	55
Quadro 4 - Sistematização do problema, objetivos da pesquisa e fontes de coleta de dados..	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Artº.	Artigo
ASSPP	Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região
BAAE I	Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão I
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CCI	Centro de Convivência Infantil
CIC	Centro de Integração da Cidadania
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
dB	Decibéis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GTs	Grupos de Trabalhos
IC	Iniciação Científica
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unibr	Faculdade de São Vicente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Sobre minha trajetória.....	17
1.1.1	<i>Quando descobri a minha surdez.....</i>	21
1.1.2	<i>A convivência em família.....</i>	23
1.1.3	<i>A convivência com os outros.....</i>	24
1.1.4	<i>O período escolar.....</i>	25
1.1.5	<i>A relação com a música.....</i>	29
1.1.6	<i>A vida no Ensino Superior como aluna no curso de licenciatura em Pedagogia...</i>	31
1.2	Objetivos.....	37
1.2.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	38
1.2.2	<i>Objetivos Específicos.....</i>	38
1.3	Estrutura da dissertação.....	38
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
2.1	Uma breve explanação sobre deficiência auditiva e surdez.....	40
2.1.1	<i>A surdez na concepção clinico-patológica.....</i>	40
2.1.2	<i>A surdez na concepção socioantropológica.....</i>	45
2.2	Uma breve explanação sobre a Libras.....	47
2.3	Uma breve explanação sobre Cultura e Identidades Surdas.....	50
2.3.1	<i>A Cultura Surda.....</i>	50
2.3.2	<i>As diferentes Identidades Surdas.....</i>	52
2.4	Formação docente e os diferentes saberes: uma reflexão crítica.....	54
2.5	A formação docente e a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.....	61
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	74
3.1	A pesquisa (auto)biográfica.....	75
4	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	80
4.1	<i>Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao ensino</i>	80
4.2	<i>Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao estágio</i>	92
4.3	<i>Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à extensão universitária.....</i>	99
4.4	<i>Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à pesquisa</i>	105
4.5	<i>Vivências e experiências extracurriculares durante o curso de formação inicial.</i>	111

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122
	ANEXOS.....	131
	Anexo A - Modelo de trabalho da disciplina de Libras.....	131
	Anexo B - Modelo de trabalho da disciplina Problemas no Desenvolvimento infantil.....	136
	Anexo C - Roteiros de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.....	138
	Anexo D - Certificados dos Cursos de Libras e Minicursos sobre Cultura Surda e TA para Surdos.....	152

1 INTRODUÇÃO

Narrar a própria história, trajetória pessoal ou profissional é um grande desafio, pois trata-se de um processo que desencadeia inúmeras emoções e sentimentos. É possível sentir e até mesmo reviver momentos dos quais talvez a gente nem se lembrava mais, porque guardá-los em um lugar secreto foi uma forma que encontramos para que não nos machuquem. Uma forma de aliviar a dor.

A epígrafe desta dissertação descreve exatamente o que acabei de dizer e ao ler esse texto, espero que você também encontre sentido em cada palavra. Porque ela está diretamente relacionada ao que sou e à pesquisa em tela.

Nela, eu falo das noites mal dormidas, dos choros e da mistura de sentimentos vividos enquanto os dias e os meses passavam. Apesar disso, ao mesmo tempo em que eu chorava e me calava, em mim habitava o desejo de sorrir e cantar, porque canto mesmo quando triste estou, pois assim Deus me ensinou. Ninguém disse que a vida seria fácil, você conhece alguém que nunca tenha chorado? Que nunca tenha sentido a solidão e a dor? Eu, não!

Às vezes eu me sentia tão cansada que pensava em desistir porque continuar tornou-se algo muito difícil e insuportável, parecia que aquela fase nunca iria acabar. Mas, “[...] *veja só, mais um ano se passou e eu ainda aqui estou*”, firme e forte lutando por meus objetivos. Trabalhando para que o melhor aconteça. Dizendo para vida e ao mundo que, apesar de tudo, [...] *“Eu não vou desistir, eu vou prosseguir. Quero ir até ao fim. Pois, sei que quando a luta chegar, Deus vai me ajudar”*.

Assim, nesse primeiro momento, dissertarei sobre a minha trajetória contando a vocês quem sou; quando descobri a minha surdez; como foi a convivência em família e com os outros; o período escolar; sobre a minha relação com a música; e sobre a minha vida no ensino superior como aluna no curso de licenciatura em Pedagogia até me tornar uma pedagoga. Visto que o ato de aprender situa-se:

[...] sucessivamente contextualizado nas lógicas de partida e de chegada, dependendo, ao mesmo tempo, do passado, do presente e do futuro, das características bio-psico-socioculturais de determinado aprendente na sua singularidade e finalmente da capacidade de objetivar os diferentes aspectos em jogo nas situações educativas. (JOSSO, 2004, p. 240).

Não basta somente falar do que sou e onde estou hoje, é necessário que eu me debruce sobre a minha historicidade e construa um panorama autobiográfico a fim de compreender como meus processos de transformação e formação pessoais e profissionais ocorreram e

ocorrem. Desta forma, por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica, todos os capítulos desta dissertação serão escritos na primeira pessoa do singular.

1.1 Sobre minha trajetória

Falar sobre mim nunca foi uma tarefa fácil. Sempre fui muito fechada para conversar com as pessoas sobre a minha vida, principalmente, sobre surdez. Passei os primeiros 26 anos, quase 27, portando-me como uma pessoa que ouvia normalmente, todavia sempre soube que não ouvia bem, apenas não aceitava isso.

Talvez seja pela cultura na qual fui inserida ou pelo medo de ser tratada de forma diferente. Talvez seja pelo árduo histórico vivido pelas pessoas com deficiência ou pela não aceitação da minha própria família. O fato é que só aceitei a minha surdez porque sai de casa para fazer faculdade em outra cidade, bem longe de Guarulhos, onde eu morava. Não foi nada fácil. No entanto, me atrevo a dizer que essa foi uma das melhores decisões que tomei até hoje em toda a minha vida.

Assim, abro esta dissertação inicialmente me apresentando, sou Lais Agnes da Silva, 30 anos, nascida na cidade de São Paulo, apaixonada e fascinada por Libras, música e fotografia. Estudei violão, teoria e percepção musical no Conservatório Municipal de Guarulhos no período de 2011 a 2014. Sou Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente. Desde o ano de 2018, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma instituição e pós-graduanda em Libras pela Faculdade de São Vicente - Unibr. Já atuei como professora voluntária de música em um projeto chamado “Guaru no Choro Oficinas”, bem como professora particular de violão antes de ingressar na faculdade; também fui professora de musicalização infantil em um projeto de extensão universitária durante os dois primeiros anos do curso de licenciatura em Pedagogia. Realizei pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nos dois últimos anos da licenciatura (2016 e 2017).

Depois dessa breve apresentação, discorro sobre os motivos que me levaram a escrever acerca da minha trajetória. Chega a ser engraçado, eu sou tão fechada para falar sobre a minha vida e agora me pego escrevendo uma dissertação de mestrado exatamente sobre surdez, algo que me causou muita tristeza no passado por não ter aceitado. Ela, a surdez, tem me feito crescer muito como pessoa. Tem sido uma professora e tanto. Tenho aprendido a ser mais compreensiva e empática; a ter mais paciência comigo mesma; a aceitar e respeitar as minhas limitações; a

viver como realmente sou, sem ter vergonha ou receio; a ser mais forte; a ver o mundo e as pessoas de uma perspectiva diferente; a entender que mesmo que a vida seja tão dura e difícil, posso ser o que eu quiser desde que eu me dedique e lute por aquilo que quero.

Muitos são os motivos que me levaram a querer realizar esta pesquisa de uma forma tão subjetiva, a saber: a minha criação em ambientes ouvintistas sem o contato com a comunidade surda; as inúmeras situações constrangedoras pelas quais passei no decorrer da minha vida, inclusive na Universidade, pelo fato de ter uma limitação auditiva; ser mal compreendida, humilhada e caçoada pelas pessoas; ser ignorada e deixada de lado só porque eu não ouvia bem; o despreparo dos professores; a falta de empatia e respeito para com as pessoas surdas e com deficiência auditiva; a falta de conhecimento sobre a Libras; não ter tido o atendimento adequado na escola e na faculdade; ser privada de muitas coisas por não ouvir bem e saber que no mundo existem crianças, jovens, adultos passando pelas mesmas situações ou até mesmo situações piores, são alguns dos estímulos que alimentam a minha vontade de seguir estudando para mudar a minha vida e a de outras pessoas também. Uma vez que,

O sujeito, na condição de ator-autor de sua própria história, ao biografar-se entra em transação consigo próprio, com os outros, os contextos, suas histórias e experiências formadoras. Esse movimento remete o ator-autor a empoderar-se, como dimensão individual e coletiva, através de sentidos e significados que estabelecemos à nossa vida e as nossas narrativas cotidianas. (SOUZA; VICENTINI; LOPES, 2018, p.18).

Sou surda oralizada, sinalizada e quase que uma *expert* em leitura labial. Na linguagem médica, sou uma pessoa que apresenta uma perda auditiva neurossensorial moderadamente severa, binaural, irreversível, idiopática. Em outras palavras, tenho uma perda auditiva, em decibéis (dB)¹, de 75 dB no ouvido direito e 70 dB no ouvido esquerdo que não pode ser recuperada e uso dois aparelhos auditivos, aqueles que chamamos de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Sem os aparelhos ouço poucas coisas. Além disso, não se sabe a causa dessa perda. Venho perdendo a audição ao longo da minha vida, desde criança. Isso foi percebido por mim e pela minha mãe, mas por falta de conhecimento e condições financeiras, prosseguimos vivendo da forma como era possível. O que significa dizer que eu fui alfabetizada primeiro na Língua Portuguesa e não na Libras, embora hoje eu esteja cada vez mais envolvida com a Cultura Surda, que tem um jeito próprio de entender e modificar o mundo a partir de uma perspectiva visual e que abrange ideias, hábitos e costumes diferentes da cultura ouvinte. Esse

¹ Decibel é a unidade usada para medir a intensidade de um som, ou seja, o volume. Ao contrário do que muitos pensam, é diferente de “frequência”, pois esta segunda indica se o som é grave ou agudo.

assunto será abordado e explicado detalhadamente mais adiante em um capítulo do referencial teórico desta dissertação.

É importante deixar claro que existem surdos oralizados, que falam oralmente o português e, surdos não oralizados, que não desenvolveram a fala de uma forma oral. No entanto, isso não significa que são mudos, eles apenas optaram por se comunicar somente por meio da Libras. Eu escolhi me comunicar utilizando as duas modalidades: a oral e a visual, ou seja, em português e em Libras. Enfim, as pessoas são diferentes e cada uma vive e se comunica da forma que lhe é mais confortável. Existem diferentes identidades surdas, porém, vamos deixar para falar sobre esse assunto mais à frente no referencial teórico.

Infelizmente, o meu contato com a Libras foi um pouco tardio, apenas aos 26 anos. Quisera eu ter conhecido essa língua ainda quando criança e a valorizado desde a tenra idade. Gostaria muito de ter crescido em contato com as duas comunidades, a comunidade surda e a ouvinte. Com certeza teria feito muita diferença em minha vida, inclusive na parte da aceitação da surdez. Penso que a vida e tudo teria feito mais sentido para mim e, talvez, eu não tivesse sofrido tanto por não me compreender, entender e saber quem eu sou. Pois, quando me aceitei e passei a me conhecer, entender, a me compreender como surda, tudo passou a ter sentido. Isso me remete ao que uma pesquisadora surda escreveu em sua tese “[...] ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim” (STROBEL, 2008a, p. 17). É exatamente assim que me sinto. Que alívio. Ufa!

Tenho aprendido muito com meus amigos surdos. Como me identifico com as suas histórias de vida. A Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região (ASSPP) tornou-se o meu lugar, é como se eu tivesse encontrado uma segunda família. A minha convivência com eles tem me proporcionado momentos ricos de ensino e aprendizado. Lá, me sinto bem, aceita e respeitada. Eles costumam brincar dizendo que sou surda do Paraguai, porque ouço bem com os aparelhos e tenho total autonomia para conversar com os ouvintes oralmente.

Ora, não ouvir ou ter dificuldades para ouvir um som, não é o fim do mundo. Surdez não é sinônimo de invalidez. Aliás, penso ser necessário explicar rapidamente já aqui no início, que existem duas interpretações diferentes sobre surdez, a saber: a que foca na questão biológica, chamada de concepção clínico-patológica, que entende a surdez como uma deficiência; e a que se concentra na questão social, que compreende a surdez como uma diferença cultural, não como uma deficiência (SOUZA, 2015).

Mas, mesmo a perspectiva médica, que entende os termos “Deficiência Auditiva” e “Surdez” como a redução ou ausência da capacidade de ouvir de um indivíduo, menciona limitações somente na audição. Ela, a concepção clínico-patológica, não aponta, por exemplo, que a pessoa com surdez é aquela que não fala, que é muda ou incapaz, tampouco menciona o termo invalidez. Nós, surdos e pessoas com deficiência auditiva, temos limitações com relação a nossa audição. No entanto, mesmo as pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência têm as suas limitações, seja com relação a ouvir ou à vida de uma forma geral, ou não?

A concepção socioantropológica não só valoriza essas diferenças como também às respeita. Pouco importa se a pessoa nasceu sem ouvir ou se ficou surda depois, o fator primordial é a aceitação e o pertencimento a comunidade e cultura surda. Ela considera que ser surdo é viver de experiências visuais e que a Libras é a manifestação da diferença linguística dos povos surdos (STROBEL, 2007).

Sou pedagoga e como tal, precisei estudar e ainda estudo muito para lidar com as diferenças em sala de aula, diferenças sociais, econômicas, culturais etc. A surdez foi o que mais me marcou e me fez querer aprofundar os estudos nessa área. Dessa vez, como uma pessoa surda, que viveu e sentiu na pele o que é não ouvir tudo ou não ouvir quase nada. Por essas linhas permearão os meus sentimentos de angústia, tristezas, alegrias, minhas conquistas, a minha superação e a luta para conseguir – como bem diz o povo – “ser alguém na vida”.

Grangeiro e Suárez (2013, p. 32) entendem que “[...] narrar o que está em nossas mentes é uma forma de presentear um pouco do nosso eu. É uma forma de se doar, de se desnudar frente ao outro. É um ato de compaixão, de generosidade, de cumplicidade, de altruísmo...”. Assim, penso que esta pesquisa poderá servir como um exemplo, motivação e apoio para muitas pessoas, quer sejam surdas oralizadas ou não. Nela contém muitas informações que pais, mães, irmãs, irmãos, famílias, professores, colegas, amigos (as), namorados (as), esposos (as), enfim, todos podem conhecer para facilitar a vida da pessoa com surdez ou com deficiência auditiva. São experiências que a maioria das pessoas surdas guarda para si e, geralmente, se afoga em um mundo de depressão por não ser compreendida como deveria. A verdade é que nós

Passamos grande parte de nossas vidas aprendendo a "escrever", mas um dia, quando nos deparamos com o espaço em branco, solicitando as nossas palavras, as primeiras que emergem são “eu não sei escrever”. O que aconteceu, para onde foram tantos anos de estudo e de aprendizagem? Descobrimos, então, que só sabemos copiar, repetir e citar. Fomos aprendendo que a nossa palavra não tem valor. O que vale é a palavra do outro. (FURLANETTO, 1997, p. 24).

Nesse sentido, com esta pesquisa, eu decidi dar valor também às minhas palavras. Construir o meu próprio discurso expressando-me como um ser humano que tem os seus

direitos e que, da mesma forma, merece respeito. Não sou escritora e nem me considero uma leitora nata. Sou apenas alguém que decidiu deixar a sua história registrada nas linhas deste documento de dissertação, assim como muitas outras pessoas fizeram.

1.1.1 Quando descobri a minha surdez

Não me recordo de ter um momento específico de descoberta, entretanto me lembro de muitos momentos em que a minha perda auditiva foi ignorada por todos. Por exemplo, as pessoas sempre precisavam falar mais de uma vez para que eu entendesse o que estava sendo dito; quando ia a um ambiente silencioso como dentista, consultório médico etc., passava muita vergonha porque nesses lugares as pessoas têm o hábito de falar baixo; em casa, a minha mãe tinha paciência, porém, para o meu pai era falta de atenção. Afinal, quem iria imaginar que uma criança tão ativa não ouvia direito? Surdez era coisa de velho. Era mais fácil pensar que o meu “não ouvir” não passava de uma pequena “falta de atenção” ou aquela “frescura” que criança tem de querer ficar doente para chamar atenção.

Eu sempre sofri muito com dores nos ouvidos e tomei muitos remédios. Valia tudo para que aquela dor insuportável passasse. Foram dias e noites chorando com algodão nos ouvidos esperando que algum remédio fizesse efeito. Lembro que a minha mãe usava muito um óleo para massagem que chamamos de “doutorzinho” em todos os machucados que tínhamos e com os ouvidos não foi diferente. Ela molhava os algodões com o doutorzinho e colocava em meus ouvidos enquanto eu chorava, a dor aliviava um pouco, por vezes conseguia dormir a noite inteira, contudo, no outro dia, a dor voltava novamente. Vivemos anos e anos assim. Nunca pude tomar banho de chuva com as outras crianças, mesmo estando o maior calor, porque se eu tomasse, passaria a noite chorando com dores nos ouvidos e nos dentes. Sim, sofria com dores nos dentes também! Qualquer coisa que envolvia água fria, como banho de piscina, banho de mangueira, banho no balde, guerrinha de bexigas com água etc., tudo resultava em dores muito fortes nos ouvidos. Não adiantava nem teimar.

Ainda assim, mesmo com esse histórico todo, não passava pela minha cabeça e pela cabeça dos meus familiares, que junto com as dores de ouvido, eu também estava perdendo a audição e que isso poderia se agravar. Aliás, penso que a minha mãe percebeu que eu estava com dificuldades para ouvir, porque sempre foi muito cuidadosa com todos nós, mesmo não tendo uma vida fácil. Tinha cinco filhos para criar e, com certeza, eu não era a única com problemas de saúde. Como ela não tinha condições financeiras, ninguém a ajudava e também

não possuía conhecimentos sobre surdez, não pôde fazer nada além de continuar cuidando da gente da forma que podia. Sei que ela deu o seu melhor, como sempre tem feito.

Fui crescendo e perdendo cada vez mais a minha audição, com isso, as dificuldades e os problemas relacionados à convivência na sociedade só foram aumentando a cada dia. Não conseguia arrumar emprego porque nas entrevistas não entendia o que a pessoa falava; de um modo geral, as pessoas não tinham paciência para ficar repetindo e ainda debochavam, riam de mim; e eu fui me fechando para não me machucar mais. Nos dias atuais, quando olho para trás e penso em como eu vivia, em como era a minha vida antes de sair de casa, consigo compreender muitas coisas. Às vezes, me pego pensando nas marcas adquiridas na infância, adolescência e até mesmo na vida adulta. Eu achava que todo aquele sofrimento era causado pela surdez, hoje digo que não. O que me causava tanta dor, eram as pessoas, as suas atitudes, a forma como eu era tratada por não ouvir bem. Penso que isso podemos chamar de preconceito.

Hoje, entendo que, infelizmente, naquele tempo, anos de 1990 até meados de 2008, as diferenças não eram valorizadas na sociedade e prevaleciam os pensamentos tradicionalistas. Isso porque a ideia de inclusão ainda era e é muito recente no Brasil e no mundo. Mesmo que a Constituição Federal (CF) de 1988 tenha proporcionado um grande avanço a esse respeito, pouco se discutia sobre o assunto. Era natural excluir os diferentes e achar que não tínhamos capacidade e autonomia para viver normalmente na sociedade, fazia parte da cultura. No entanto, estes estereótipos vêm sendo desconstruídos com o passar dos anos. Claro que ainda há uma presença muito forte no âmbito atual, pois ainda temos famílias que não aceitam que seu/sua filho(a) é surdo(a) e rejeitam a Libras; ainda temos pessoas que associam a surdez com o déficit cognitivo, com a ideia de que um trabalho não pode ser feito por uma pessoa surda porque ela não ouve; e a resistência em aceitar o diferente ainda é assustadora.

O fato, é que, desde que eu era criança e comecei a entender as coisas, percebi que não ouvia bem, nesse interim, como isso era ignorado por todos, então eu também ignorava. Seguia fazendo tudo e vivendo como qualquer outra criança e adolescente ouvinte. Porque não tinha conhecimento algum sobre surdez, sobre os meus direitos etc., e a minha família também não. Então, eu aceitava a forma como era tratada e alimentava o pensamento de que “as pessoas com deficiência são tratadas dessa forma mesmo, é normal”, porque esse era o tipo de pensamento que predominava na cultura onde eu estava inserida. Quando penso nisso, sinto uma tristeza tão grande!

Enfim, assim como a maioria das pessoas com deficiência, eu também fui excluída de muitos momentos, familiares e sociais, por causa da minha audição. Muitas coisas foram negadas porque eu não ouvia bem, inclusive, emprego. Em quase todos os dias da minha vida

me sentia incapaz, porque sempre ouvia alguém dizer: “ah, não dá, você não escuta direito”, “ah, você não ouve bem”, “você não pode” ou “parece que é surda”. Naquela época, nos anos 1990 até meados de 2008, pelo menos no lugar onde eu morava, ser chamada de surda, cega ou outros termos relacionados às deficiências de um modo geral, era algo vergonhoso, significava ser incapaz, feio, desprezível. Essa era a visão da sociedade.

Não gosto de falar do meu passado porque me sinto triste, estou escrevendo essas palavras com os olhos cheios de lágrimas, porque ainda me dói. Mas, como decidi deixar a minha história registrada, então preciso respirar fundo e continuar escrevendo para que vocês saibam.

1.1.2 A convivência em família

Em casa, se eu estivesse assistindo televisão ou ouvindo música no rádio, tudo estava sempre em um volume alto. Meu pai costumava brigar comigo e com meus irmãos quando isso acontecia e falava para abaixar o volume. O problema é que quando eu abaixava, não conseguia entender o que estava sendo dito ou cantado. Também nunca fui aquela pessoa que ouvia quando chamavam no portão ou batiam na porta.

A minha mãe tinha bastante paciência comigo, quando eu não entendia o que ela falava, repetia até eu entender. Claro que às vezes quando estava nervosa acabava desistindo, mesmo assim, de um modo geral, ela sempre foi muito compreensiva. Só não sabia como proceder sobre a questão da surdez, direitos e afins. Depois que ela fez uma cirurgia no pescoço, também perdeu parte da sua audição.

O meu pai já era diferente, para ele era falta de atenção e dizia que eu tinha que treinar os meus ouvidos, forçá-lo para ouvir as coisas em um volume baixo. Não tinha um pinga de paciência, se falasse uma vez e eu não entendesse, já fazia cara feia, gritava ou me ignorava. Depois de um tempo, passou a dizer que se eu fizesse uso de aparelhos auditivos, ficaria dependente, que eu tinha que me forçar a entender as coisas. Até hoje não aceita que sou surda. É claro, era e é fácil julgar quando me via e vê conversando tão bem com as pessoas. No entanto, não pensa que eu tive que me virar para aprender a fazer leitura labial e encontrar um jeito para me encaixar em mundo onde as pessoas sequer tinham paciência para repetir o que havia sido dito. Sim, eu sobrevivi. Estou bem, estou aqui. Contudo, cheia de marcas. Acho que ele foi duro demais comigo.

Talvez isso tenha acontecido devido a minha autonomia e meu modo ativo de ser, porque nunca gostei de depender de outras pessoas, sempre corri atrás daquilo que quero e

procuro me virar sozinha o tempo todo. Talvez isso tenha passado a ideia de que eu não precisava de ajuda, de que estava tudo bem, porque estava dando conta de viver a minha vida. Acho que foi mais fácil pensar que eu era apenas outra criança/adolescente com problemas típicos dessa fase.

A convivência com os meus irmãos também não era legal porque eles, assim como o meu pai, não tinham paciência e faziam piadas de mau gosto o tempo todo. Além disso, acabavam me excluindo das brincadeiras porque eu não ouvia bem. Brigávamos o tempo todo e para me proteger, eu me afastava, ficava sem conversar com eles por meses. Depois voltava, porém, quando acontecia novamente, tornava a me afastar. E foi assim até nos tornarmos adultos.

Hoje, a minha mãe e três dos meus irmãos também estão com perdas auditivas e precisam usar AASI, somente o meu pai e o caçula da casa é que possuem uma boa audição. Todavia, eu sou a única que usa aparelhos e se empenhou a pesquisar sobre surdez e aprender Libras. Eles não usam porque não têm condições financeiras para comprar e, de certo modo, ainda há resistência em se aceitar como surdos ou como pessoas com deficiência auditiva. Como eu disse, lá no começo, só me aceitei como sou e passei a entender o que estava acontecendo comigo, a ver o mundo de uma forma diferente, porque eu saí de casa para estudar longe de tudo e todos, comecei uma nova vida. Já eles, continuam lá, e é difícil desconstruir pensamentos que estão enraizados desde muito antes de eu nascer. Espero que um dia todos se compreendam e realmente se aceitem como são e passem a ver o mundo de outra forma, assim como aconteceu comigo.

1.1.3 A convivência com os outros

Quando criança, eu brincava na rua normalmente, só não participava dos banhos de chuva e brincadeiras que envolviam água para não sentir dores nos ouvidos e nos dentes depois. As brigas e desentendimentos que tinha com os outros eram aqueles comuns que todas as crianças costumam ter quando brincam na rua. Não me recordo de ver ou ouvir alguma criança agindo de forma indiferente especificamente porque eu não ouvia bem.

Quando ia à igreja com minha família tinha dificuldades para entender o que era falado pelos irmãos, porque a maioria dos microfones eram ajustados em um volume baixo por alguém que tinha uma boa audição. Então, às vezes até eu mesma desistia de querer entender porque, francamente, chega uma hora que cansa.

Passava vergonha todos os dias, principalmente, em ambientes silenciosos e com pessoas que falavam baixo. Além de não terem paciência para repetir, ainda davam risada, debochavam ou gritavam.

Era sempre um terror quando precisava ir ao consultório odontológico, a dificuldade começava com a recepcionista e ia até o atendimento do dentista. O pior é que com a máscara no rosto dele, eu não conseguia nem fazer leitura labial. Era um desespero total, às vezes eles repetiam tantas vezes e eu ainda não entendia, ficava com tanta vergonha!

Na igreja, quando anunciavam os números dos hinos ou o nome e número do capítulo da Bíblia para leitura da palavra, eu sempre perguntava para quem estava do meu lado porque não entendia, raras foram as vezes que entendi. As orações que faziam sem microfone eu também não conseguia acompanhar, não entendia nada, só ouvia o amém que todos na igreja falavam para finalizar a oração.

Hoje é diferente porque eu uso AASI, faço leitura labial e falo em Libras. Onde chego, faço questão de que as pessoas saibam. Aquela vergonha e sofrimento todo que eu tinha no passado, não existem mais, a minha vida é outra.

1.1.4 O período escolar

O período em que frequentei a escola posso dizer que foi bem complexo. Consegui estudar com as crianças da mesma idade somente até a metade da 5ª série (tinha 11 anos), momento em que eu parei de ir à escola devido a situações de *bullying*² que sofria e da dificuldade que tinha para me relacionar com meus colegas e professores.

Eu era supertímida e desde pequena a minha voz é um pouco grave, hoje sei o porquê. Não tive problemas para desenvolver a fala, no entanto a minha voz sempre foi um pouco falha e diferente das de outras crianças. É como se a voz saísse pelo nariz. Isso é resultado das perdas auditivas que venho tendo ao longo dos anos. É importante se atentar a esse sinal, pois as pessoas com surdez costumam apresentar desvios do padrão “normal” da voz e isso depende muito do grau e tipo da perda auditiva. Então, ao notar essa discrepância em uma criança na escola, é necessário conversar com seus familiares e pedir para procurar um fonoaudiólogo para

² Termo utilizado para designar atos de agressão e intimidação repetitivos contra uma pessoa que não é aceita por um grupo, isso pode ocorrer por diversos motivos. É bastante recorrente em escolas, mas, infelizmente, acontece em muitos outros lugares. Trata-se de um conjunto de violências que podem ser agressões físicas, verbais ou psicológicas, que humilham, intimidam e, na maioria dos casos, traumatizam a vítima. Os danos causados pelo *bullying* podem ser muito intensos, ao ponto de causar depressão, distúrbios comportamentais e até mesmo o suicídio. (LOPES NETO, 2005).

averiguar a situação e prevenir danos futuros. O mesmo pode ser feito quando a criança faz parte da sua família ou círculo de amizade.

Recentemente, conversando com uma colega surda profunda sobre esse assunto, ela me contou que nasceu surda devido a um erro médico - uso inadequado do fórceps³ - e que até mais ou menos seus 13/14 anos de idade, tentou desenvolver a sua fala através de acompanhamentos com especialistas da área de fonoaudiologia. Entretanto, desistiu de tentar porque também sofreu *bullying* na escola. As outras crianças zombavam dela dizendo que ela tinha uma voz de pato. Ela ficou triste, magoada, com vergonha e se fechou. Não falou mais usando a sua voz oralmente, passou a se comunicar somente pela Libras. Hoje, já adulta, fala bem pouco, consegue dizer apenas algumas palavras e só para pessoas em quem confia. Existem muitas realidades como essa, eu só estou contando para que saibam que não foi, não é e não será só eu. Muitas são as situações comuns entre nós surdos, independente do grau e tipo de perda.

Continuando, além da voz diferente, eu era simples. Não tinha dinheiro para comprar roupas, calçados e usava o que me era dado. Então, sofria *bullying* por não ouvir, por ter a voz grave, pela forma de me vestir, pelo óculos que só tinha uma “perninha” e por ser a menina que ficava sempre no seu lugarzinho fazendo as lições. Tinha e, tenho até hoje, uma dificuldade enorme para fazer ditados. Eu odiava a hora em que a professora dizia: “agora vamos fazer ditado, quem acertar tudo, tira 10!” Esse era um momento em que eu literalmente me sentia diferente dos outros. Eu sabia escrever, apesar disso, não ia bem porque não ouvia o que a professora dizia, tinha vergonha de falar e sempre, quando criava coragem para pedir que ela repetisse a palavra, ela falava que não podia repetir porque ficaria fácil acertar.

Com as crianças, eu era a aluna que não participava de praticamente nada e tinha pouquíssimos amigos na escola, no máximo três. Todavia, sempre tirava notas boas, exceto nos ditados, penso que hoje a questão da socialização, a relação com o outro foi mais afetada do que o aprendizado.

Outra situação que me marcou na escola foi uma experiência em que na hora da chamada eu parava tudo o que estava fazendo para ficar olhando para os professores e ouvir o meu nome. Eu nunca esqueci o dia que estava na sala de aula e a professora estava fazendo chamada e falou o nome “Luis” e eu respondi “presente”, achando que ela tinha chamado “Lais”. Após ouvir, a própria professora fez uma piada que envolvia também a minha voz e todos riram e ficaram me olhando, cochichando, exceto uma colega que estava ao meu lado, inclusive, ela sempre me

³ É um instrumento cirúrgico que os médicos utilizam para auxiliar o parto e facilitar a passagem da cabeça do bebê pelo canal vaginal. No caso da minha colega, quando ela foi tirada, aparentemente estava tudo perfeito, porém, depois de um tempo descobriram que todo o seu canal auditivo estava danificado por dentro.

dizia para não desistir e ignorar as atitudes dos colegas. Essa foi uma situação que me marcou muito, parece ser algo simples, mas não é. Principalmente, para uma criança que já vinha passando por situações preconceituosas em tantos outros lugares como na igreja, em casa, na rua etc. Os olhares, atitudes e desprezo, vinham de todos os lados.

Desisti da escola aos 11 anos porque se eu continuasse, talvez, não estaria viva hoje porque toda aquela situação estava me deixando muito revoltada. Além de me sentir triste e deprimida, eu passei a sentir ódio das pessoas que zombavam de mim. Uma vontade enorme de fazer justiça com as próprias mãos. De acabar com cada uma delas. Eu não entendia porque elas infernizavam tanto a minha vida. Contudo, fui ensinada pelos meus pais a não pagar o mal com a mesma moeda, a não fazer mal a ninguém.

Então, fui me reprimindo, reprimindo até que um dia eu cansei e decidi que não queria mais estudar com crianças da mesma idade. Naquele momento eu não queria mais ouvir falar em escola e não tinha quem me fizesse mudar de opinião, pois havia chegado ao meu limite de tolerância. Não podia mais ficar calada ou não fazer nada enquanto zombavam de mim e sei que faria coisas ruins, não queria isso. Não queria mudar quem eu era, não queria fazer mal a ninguém. Penso que me afastar da escola foi o único caminho que encontrei para colocar um basta naquela situação. É claro que houve resistência por parte dos meus pais, ainda assim, foi em vão. Aos poucos esses sentimentos ruins foram mudando e decidi que terminaria os meus estudos sim, no entanto, fazendo suplência, onde não havia crianças e jovens na época, em 2004.

Passaram-se três anos e aos 14 anos voltei a estudar, dessa vez, com adultos. Eu sempre gostei de estar no meio de pessoas mais velhas, isso me dava mais segurança e confiança porque eles me respeitavam. Então, decidi terminar os meus estudos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigamente chamada de supletivo. Na época o supletivo era bem recente e realmente era mais frequentado por adultos, eu era a mais nova das turmas.

No período da suplência, quando ocorria uma situação em que as pessoas falavam baixo, eu falava, mesmo com vergonha, que eu tinha problema de audição e pedia para falar mais alto. Alguns gritavam, outros desistiam da conversa e outros tentavam agir da melhor forma possível para não me magoar. É claro que sempre tinha um ou outro que caçoava e que me olhava com um olhar de pena, no entanto a maioria respeitava e a gente sempre se ajudava. Não tinha ditado e na hora da chamada, eu ficava atenta, quando não respondia, os colegas me avisavam ou alertavam a professora que eu estava na sala. Era muito diferente de quando eu estava com outras crianças até a 5ª série.

Alguns professores falavam muito baixo e eu ficava perdida. Quando era só para copiar as lições da lousa eu não falava nada. Quando precisava fazer exercícios, eu pedia para que o professor ou professora explicasse novamente só para mim, principalmente, nas disciplinas de física, química e biologia. Assim prossegui fazendo até o fim dos meus estudos na educação básica!

Infelizmente, a experiência que vivi até os 11 anos acabou ficando enraizada e estaria mentindo se dissesse que ela não influenciou na forma como me relaciono com as pessoas. É comum ouvir colegas dizerem que sentem saudades do período escolar e que gostariam de voltar no tempo para aproveitar mais. Não é o meu caso, eu não sinto um pinga de saudades e se pudesse apagaria as lembranças que tenho. Mas sei que, de um jeito ou de outro, tudo foi um aprendizado. O que acabei de relatar tem bastante a ver com o que Strobel (2008a), que também é surda, diz:

As crianças surdas quando tem envolvimento com a cultura surda, se sentem mais seguras e confiantes na caminhada de suas vidas, sendo respeitadas como sujeitos ‘diferentes’ e ingressariam melhor a visão intercultural, caso contrário, se isolam mesmo no meio da comunidade ouvinte. (STROBEL, 2008a, p. 62).

Em suma, para mim, a escola até a 5ª série simbolizou uma fase complexa, repleta de sentimentos negativos. Como já disse, o meu lado social foi diretamente afetado e é bom lembrar que a socialização é primordial para o desenvolvimento integral de uma criança. Então, é importante não focalizar somente no cognitivo, em aprendizagens linguísticas, lógico-matemáticas etc. Pois, a preocupação com a socialização, com as aprendizagens inter e intrapessoais também é algo necessário. Uma vez que o desenvolvimento interpessoal possibilita a interação com o outro de uma forma efetiva, permite compreender as pessoas e a se relacionar melhor com elas. Já o desenvolvimento intrapessoal, traz o autoconhecimento, o ato de entender a si mesmo. E quando você passa a se conhecer, se entender, se compreender, a vida se torna mais fácil. Tudo muda quando você se aceita como é.

É por isso que o exercício de refletir sobre o processo de nossa formação é tão importante, visto que

A reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio da reflexibilidade é propulsor da formação centrada na pesquisa (auto)biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se, visto que o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator a entender, através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação. (SOUZA, 2010, p. 166).

Enfim, para encerrar essa parte, o período que estudei na EJA significou respeito e autonomia, porque era respeitada por meus colegas. Eles não faziam aquelas brincadeiras sem graça, de mau gosto. É claro que um dia ou outro sempre ocorria uma situação chata, porém, nada comparado ao que eu vivi com as crianças até a 5ª série. Com o passar dos anos, passei a ter mais autonomia para dizer aos professores e colegas que eu não ouvia bem. Afinal, os momentos que vivi e que me tocaram profundamente, acabaram me transformando em uma adolescente mais experiente.

1.1.5 A relação com a música

“A minha história começa assim, com a melodia e o tom a soar. Nas cordas vibram o som do coração, com a harmonia grafando essa canção”. A música sempre fez parte da minha vida e, honestamente, se eu não tivesse essa ligação tão forte com ela, talvez hoje eu não estaria aqui escrevendo esta dissertação. O trecho mencionado acima diz respeito a canção “Nada vai me destruir” que escrevi quando ainda não havia aceitado a minha surdez e passava por situações que me entristeciam profundamente. Nele, quero dizer que a música faz parte da minha história e que o que está em meu coração perpassa pelas cordas do meu violão e se transformam em canções. *“Ainda que eu venha a perder toda a minha audição, a música sempre estará dentro de mim.”*

A minha paixão pela música começou quando eu ainda era muito menina, tinha oito para nove anos. Como cresci na igreja denominada Congregação Cristã no Brasil, sempre fui muito familiarizada com instrumentos musicais. O som da orquestra me encantava e encanta até hoje. Sinto algo inexplicável, mesmo não ouvindo bem.

O meu primeiro instrumento foi a flauta doce. Como gostava de tocá-la! Coitados dos meus pais, porque eu não a largava um minuto sequer. Era uma barulheira danada, não sei como eles aguentavam. No entanto, para mim, estava tudo muito bonito, tranquilo e normal. Afinal, a essa altura, aos oito anos, já haviam indícios de perdas auditivas, apenas passaram despercebidos. Não tive dificuldade para aprender flauta. Aliás, eu aprendi sozinha e tocava quase tudo de ouvido. Só depois de uns anos é que eu me interessei em aprender a ler partituras.

Com dez anos de idade, compus a minha primeira canção, nesta época, em 1999, eu não sabia tocar violão, ainda assim a escrevi.

Aos 13 anos, me apaixonei perdidamente pelo violão. Como não tinha condições de comprar um para mim, pegava emprestado dos vizinhos, que por sinal, confiavam seus instrumentos em minhas mãos, mesmo sendo uma criança. Este, foi outro instrumento que eu

aprendi a tocar sozinha e começava a barulheira novamente. Dormia e acordava com o violão na mão e depois que aprendi a tocar, passei a escrever muitas e muitas canções, todas relacionadas ao que eu sentia.

Na medida em que ia passando pelas dificuldades no decorrer da minha vida e cada vez que acontecia algo que me entristecia e eu me via sozinha em um beco sem saída ou quando me sentia incapaz, porque a maior parte de tudo o que acontecia estava diretamente relacionada ao fato de eu não ouvir bem, então, eu pegava meu violão e começava a tocar. Encostava o meu ouvido na caixa do violão e dedilhava as cordas, muitas vezes sem conseguir falar ou cantar, apenas dedilhava e deixava as lágrimas rolares. Quando percebia, já estava também escrevendo. Conversava comigo mesma, com Deus, com as minhas lágrimas, com a música, com o som que saía ao dedilhar o violão e isso me aliviava, me confortava, me dava forças para continuar.

A minha voz nunca foi boa para cantar, hoje sei que isso é devido à surdez. Todavia, sempre me deixava levar pela emoção que sentia no momento em que estava compondo e a maioria das canções saíam com tons altos com relação à minha voz. Realizava uma gravação simples para registrá-las e escutá-las e percebia que desafinava nas partes agudas. Escrevi diversas canções, mas elas ficaram guardadas durante anos, não compartilhava com ninguém, nem mesmo com a minha família.

Num belo dia, decidi mostrar uma de minhas canções para minha prima, Paulinha – éramos muito próximas – que tem uma bela voz e canta muito bem. Ela achou bonita e rapidamente aprendeu a cantar para gravarmos. Depois disso, sempre que fazia alguma canção, ela era a primeira pessoa a escutar. Eu tocava e mostrava como deveria ser e ela cantava, eu ficava na segunda voz. Aos poucos as canções começaram a chamar a atenção da minha família e hoje cantam compartilhando o mesmo sentimento, como se também sentissem o que dizem as canções

Em 2008 comecei a participar de um projeto musical chamado “Guaru no Choro Oficinas”, coordenado pelo produtor cultural Nelson Serapião da Silva Filho, no Centro de Integração da Cidadania (CIC) em Guarulhos, no bairro onde eu morava. Até então, eu nunca havia feito nenhum curso ou qualquer coisa do tipo. Lá estudei e aprendi a tocar o gênero musical denominado como “Choro”. Fazíamos apresentações em teatros, centros culturais e até na rádio “Chorinho Brasil” nós tocamos algumas vezes. Logo na primeira aula eu já conversei com o pessoal e expliquei que tinha uma pequena perda auditiva e que, caso eu não respondesse quando um deles falasse comigo, era porque eu não tinha ouvido. Então, era necessário falar

um pouco alto para que eu compreendesse. Não tive nenhuma dificuldade para me relacionar com a galera do projeto ou para aprender.

Foi um período muito bom da minha vida. Eu só ficava um pouco tensa quando íamos fazer as apresentações, pois, tinha medo que alguém falasse comigo e eu não ouvisse ou que eu tocasse em momentos inapropriados. Graças a Deus, isso nunca aconteceu.

Em 2010, de aluna, eu passei a ser professora. Comecei a ministrar um curso livre de música no projeto onde permaneci até o final de 2011. Foi um grande desafio para mim, contudo, me sai muito bem. Sempre que necessário, conversava com as turmas e pedia para que quando fossem falar algo, que falassem de forma clara e um pouco mais alto, para todos ouvirem. Além disso, sempre organizava a sala de modo estratégico para que eu pudesse ter contato visual com todos os alunos. Embora fossem aulas coletivas, eu sempre fazia um atendimento individualizado, pois cada um tem seu ritmo e dificuldades distintas.

Com 22 anos de idade entrei no Conservatório Municipal de Guarulhos onde estudei violão erudito, teoria e percepção musical de 2011 a 2014. Nos dois primeiros anos, tive a sorte de ter professores bem didáticos e compreensíveis. Logo quando comecei já conversei com eles e expliquei a minha situação. Então, falavam sempre de uma maneira clara e de frente para mim. Quando eu precisava fazer exercícios e as provas de percepção musical, a professora sempre levava uma caixa de som, se ainda assim eu não entendesse, ela deixava eu ouvir com um fone, porque ele abafava barulhos que tinham nos arredores.

No entanto, em 2013, troquei de turma e, conseqüentemente, de professor. Foi nesse momento que passei a ter dificuldade na parte de percepção musical, porque a didática do professor era outra e mesmo eu tendo conversado com ele, não foi compreensível. Não fez adaptações e não se importou em saber se eu estava conseguindo acompanhar ou não. As minhas notas de desempenho em percepção musical diminuíram e para ele, o motivo era que eu não havia estudado o suficiente. Fiquei triste e já não estava mais tão animada. Apesar disso, decidi que queria fazer licenciatura em educação musical. Foi quando, em 2014, comecei a estudar para o vestibular e iniciei uma nova jornada da minha vida no Ensino Superior.

1.1.6 A vida no Ensino Superior como aluna no curso de licenciatura em Pedagogia

Quando prestei o vestibular, me inscrevi para cursar licenciatura em Educação Musical, na Unesp, campus de São Paulo, Barra Funda, porque já estudava música no conservatório e atuava como professora de música e violão. Acreditava que eu precisava de uma formação pedagógica, algo mais formal, para atuar oficialmente como professora em escolas etc. No

entanto, as minhas dificuldades auditivas acabaram influenciando nas provas práticas e, apesar de ter sido aprovada, não obtive uma boa classificação, fiquei aguardando na lista de espera. Foi quando a Unesp abriu as inscrições para reopção de curso e pensei: “já que eu tenho o estudo específico de música e a prática no conservatório, vou estudar Pedagogia para adquirir a formação pedagógica e me tornar, de fato, uma professora”.

Inscrivi-me para cursar a licenciatura em Pedagogia em Presidente Prudente e nem pensei em como seria viver tão longe de casa. Um dia, quando já havia esquecido que tinha feito a inscrição para a reopção, recebi um telefonema da Unesp, campus de Presidente Prudente informando a minha aprovação e perguntando se eu tinha interesse em uma vaga para cursar licenciatura em Pedagogia na Unesp de Presidente Prudente. Logo, disse sim!

Mesmo sabendo o quanto a profissão docente tem sido desvalorizada no Brasil e apesar de ter tido uma vida marcada por exemplos não tão bons de professores, mesmo diante de tantos desafios provocados pela surdez, nada me fez desistir de querer ser uma professora. Por isso, ao obter a aprovação para cursar a graduação em Pedagogia, estava certa de que me dedicaria de modo pleno ao curso e faria o possível para aproveitar todas as oportunidades que houvesse na Universidade para que eu me tornasse uma boa professora, assim como alguns bons professores que tive e que me ajudaram, de alguma forma, a chegar ao ensino superior.

Em 2014, iniciei o curso de licenciatura em Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente e tudo era muito novo para mim, um outro mundo. É claro que tive dificuldades para me adaptar tanto com relação aos conteúdos, quanto na convivência com os outros na comunidade acadêmica devido à surdez. Nesse interim, continuei sendo a aluna dedicada e esforçada que sempre fui. Então, aos poucos as coisas foram ficando mais claras e eu entendi que havia escolhido o curso certo para mim. Todavia, passei por muitas situações constrangedoras na sala de aula da Universidade.

Como era de costume, no início da primeira aula de cada professor, eu os chamava em particular e explicava que eu não ouvia bem e pedia para que eles falassem de uma forma clara, sempre de frente para mim. Isso deu certo com alguns docentes, com outros não. Alguns professores faziam roda e saíam andando falando pela sala e eu ficava perdidíssima. Às vezes eu ficava sentada no meio da sala sozinha porque era o local onde conseguia ouvir um pouco melhor, entretanto, eles faziam questão de ir falar atrás de mim.

No segundo ano de curso, em 2015, as coisas passaram a ficar um pouco mais complicadas. Eram muitas informações e eu não estava dando conta de acompanhar tudo, então pedi informalmente para alguns professores utilizarem o microfone porque estava muito difícil de compreender as suas falas. Foi no segundo semestre que a minha vida começou a mudar de

uma forma profunda, porque eu, de fato, me aceitei como surda e passei a lutar pelos meus direitos. Antes disso, vivia o que eu chamo de negação, porque insistia em querer viver como se eu fosse ouvinte, mas não era, não sou.

Estava tendo problemas com uma professora específica, pois ela se recusou a usar o microfone, costumo dizer que ela foi o estopim de toda essa mudança radical em minha vida. Pois, tudo isso me fez acordar, me fez mudar, me fez querer ir para cima, sair da posição de vítima e assumir uma postura de exigir respeito. Eu diria que ela me fez bem mesmo agindo mal. Porque quando é para ser, até o mal nos faz bem. O negativo se torna algo positivo e tudo o que tenta nos prejudicar, acaba nos ajudando.

Então, fui orientada a procurar uma defensoria pública do estado de São Paulo, localizada em Presidente Prudente, para explicar o meu caso e obter ajuda para conseguir os aparelhos auditivos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), já que eu não tinha condições financeiras para comprá-los. A assistente social da defensoria me apoiou e me orientou sobre como deveria proceder e, enquanto eu ainda estava sem os aparelhos, ela fez um ofício para apresentar na faculdade e conscientizar a todos sobre a minha situação. O caso já não estava somente na sala de aula, eles estavam cientes do que estava acontecendo comigo na Universidade e eu não estava mais sozinha.

Além disso, ela me orientou a fazer um ofício com um pedido formal solicitando que os professores passassem a utilizar o microfone em suas aulas, para que a minha aprendizagem não fosse prejudicada. Conversei com a coordenadora do curso, apresentei os documentos e ela orientou os professores de todas as disciplinas que eu fazia naquele semestre.

Essa pequena adaptação tirou os docentes de suas zonas de conforto. Uns não tiveram problemas em usar; outros resmungaram, apesar disso, usaram; no entanto, aquela professora que recusou o meu pedido informal, bateu o pé novamente e tornou a recusar o pedido formal. Disse para a coordenadora do curso que eu é que tinha que me adaptar às aulas dela e continuar fazendo leitura labial. O que acontece é que na prática, nem mesmo o indivíduo mais *expert* em leitura labial consegue atingir 100% de compreensão, ainda que o falante tenha uma boa dicção. Não é o caso dessa professora, pois a sua dicção era péssima. Eu não conseguia ouvir a voz, nem fazer a leitura labial, porque ela mal mexia os lábios.

Então, voltei na defensoria e expliquei o que tinha acontecido e eles ficaram abismados com o que estava ocorrendo, principalmente por se tratar de uma Universidade pública renomada no país. Eles disseram que a única forma de resolver a questão, era abrindo um processo contra a professora, contudo, eu disse que não seria necessário, que continuaria me virando até conseguir os aparelhos. Só queria terminar os meus estudos e seguir minha vida,

não queria prejudicar ninguém. Virei praticamente uma autodidata, passava dia e noite estudando lendo os textos para tentar entender os assuntos abordados nas aulas e fazer as provas. Tirei notas boas porque estudei muito e ela sabia que não podia me prejudicar, por esta perspectiva, considero que este foi um dos semestres mais difíceis que tive durante a graduação.

Quando eu passei a usar ASSI, no final de novembro, não tive mais aulas com ela, pois os três últimos encontros foram ministrados por dois mestrandos que estavam sob a sua orientação. Eles até tentavam se importar um pouco mais, todavia, tinham medo da professora, logo recuavam e faziam igual a ela.

A parte principal do problema foi resolvida, depois precisei apenas me adaptar, me acostumar com a amplificação sonora dos aparelhos. Ainda bem que as aulas já estavam acabando porque era horrível ficar na sala de aula com todo mundo conversando, arrastando cadeiras, batendo as coisas, com os ventiladores e ar condicionado ligados, quase fiquei louca. Alguns colegas de classe até tentavam diminuir a barulheira, entretanto, logo esqueciam. Imagina, eu que era acostumada num mundo onde ouvia poucos sons. Aliás, eu nem sabia que o ar condicionado fazia barulho, de repente, todos os sons foram amplificados diretamente dentro dos meus ouvidos. Foi uma fase bem chatinha, até hoje me irrita.

É importante saber que quando uma pessoa passa a usar AASI, ela não deixa de ser um indivíduo com surdez. Apenas passa a ouvir com a ajuda dos aparelhos, pois se as baterias acabarem ou der algum defeito e pararem de funcionar, certamente a pessoa voltará a não ouvir. Os aparelhos ajudam muito, porém, não fazem mágicas. Ou seja, com ou sem os aparelhos eu sou surda e as pessoas precisam entender isso. Outra coisa, os aparelhos deram certo para mim, não quer dizer que para os surdos profundos o AASI seja suficiente, porque não é.

É necessário ter muita paciência e compreensão com as pessoas que fazem uso de AASI. Hoje eu já estou acostumada, ainda assim, tem hora que não aguento. É horrível quando estou em um lugar com muita gente e duas ou mais pessoas começam a conversar no ambiente. Por exemplo, na sala de aula do curso de Pedagogia enquanto só a professora estava falando, estava tudo bem, mas quando os alunos começavam a conversar, comentar ou fazer perguntas, eu já me perdia. Não conseguia entender ninguém porque os aparelhos capturavam tudo e misturavam as falas, eu não conseguia distinguir quem falava x e quem falava y.

Algo que frequentemente acontece é que, em ambientes coletivos, como a sala de aula ou sala de reunião, onde há muitas pessoas, mesmo se a sala está em silêncio e a pessoa está falando sozinha, eu ainda demoro um pouco para encontrar quem está falando e só consigo saber quem é a pessoa quando visualizo o seu rosto movimentando os lábios. Perceberam? Eu ainda preciso que falem de frente para mim, o contato visual é imprescindível.

Um aspecto que foi e continua sendo muito frequente é a exibição de vídeos sem legendas, isso era e é praticado tanto por professores como pelos colegas de classe. Muitos vídeos, além de terem uma imagem de baixa resolução, também eram em idiomas diferentes - eram traduzidos para o português somente oralmente - e o áudio era péssimo. Nas salas, dificilmente tinham equipamentos para amplificar o som e quando as próprias pessoas levavam uma caixinha de som, ainda era difícil para eu compreender. Se eu tivesse que ser avaliada pelo que entendesse assistindo os vídeos, provavelmente seria reprovada.

Sei que parece que estou destacando apenas os acontecimentos negativos e a minha vida não se constituiu somente em coisas ruins, muitas coisas boas aconteceram e acontecem, no entanto precisava compartilhar tudo isso com vocês para mostrar que apesar de tudo, eu consegui chegar onde estou hoje e, além disso,

Toda pessoa ao contar sua história relaciona suas experiências pessoais às estruturas sociais, as dimensões temporais e espaciais, possibilitando ampliar níveis de empoderamento de quem narra, de quem ouve e de quem lê, implicando aprendizagens biográficas, em práticas de resistências e em transformações pessoais. (SOUZA; VICENTINI; LOPES, 2018, p.18).

Agora, focando mais na questão de desenvolvimento de projetos e aprendizagens, logo no primeiro semestre do curso de graduação, fui contemplada com uma bolsa de Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão I (BAAE I) que, a princípio, me permitiu desenvolver o ensino de musicalização na educação infantil no Centro de Convivência Infantil (CCI) no campus da Universidade e o ensino de violão por meio da “Oficina de violão” da FCT – UNESP. As atividades foram interrompidas pela deflagração de uma greve que durou 122 dias e isso acabou diminuindo o número de participantes na oficina de violão que, infelizmente, se encerrou em julho de 2015 por falta de alunos. Assim, prossegui desenvolvendo somente as atividades de musicalização infantil no CCI até julho de 2016.

No segundo ano do curso, já estava mais familiarizada com a dinâmica da Universidade e a minha visão de mundo foi se modificando. Nasceu em mim o desejo de querer continuar os estudos, ingressar no mestrado depois da graduação, logo precisava aprender sobre a pesquisa acadêmica científica. Então, em agosto de 2015 comecei a participar, como ouvinte, do Grupo de Pesquisa *"Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior"* (FPPEEBS). Foi a partir da participação nas reuniões que passei a compreender a tamanha importância das pesquisas para a sociedade e para Universidade.

Nesse mesmo semestre decidi antecipar a disciplina de Libras que era para ser feita no quarto ano do curso, e eu fiz no segundo. Desde então, a minha vida mudou totalmente, pois

me identificava com tudo que estava sendo estudado, lido e falado. Além de me conhecer, me entender melhor e me aceitar como surda, eu me apaixonei pela Libras. Fiz cursos para aprender mais e sempre que surgia uma oportunidade, eu fazia trabalhos sobre surdez em outras disciplinas. A formação de professores para lidar com alunos com surdez na sala de aula, seja no ensino básico ou no superior, era e é algo que passei a questionar. Era o que eu gostaria de pesquisar desde o segundo ano de graduação, porém, não tive a oportunidade. Nós

Sabemos muito sobre o ser humano, graças às observações e teorizações da psicologia, da sociologia, da antropologia, das neurociências etc., mas nenhum destes discursos sobre os efeitos da aprendizagem dá acesso à maneira como cada aprendiz faz, vive, pensa, na imbricação destes registros do conhecimento. (JOSSO, 2004, p. 213).

Embora a disciplina de Libras tenha sido ministrada por uma professora ouvinte e em um período curto de tempo, um semestre repleto de feriados, penso que ela se tornou a minha base, o início de uma jornada que quero seguir até os últimos dias da minha vida. E isso não tem a ver com a quantidade de sinais que aprendi ou com a forma como a professora organizava as suas aulas. Tem a ver com o significado que a Libras e o ser surda passou a ter para mim a partir daquele momento. A disciplina despertou em mim o desejo de pesquisar, ler, buscar além do que via e ouvia na sala de aula. Quanto mais eu lia, mais eu me reconhecia, me transformava.

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p. 44).

A disciplina despertou o desejo de ser o que sou sem medo, sem vergonha e sem qualquer tipo de receio. Eu gostei tanto, que depois que ela terminou, cheguei a conversar com a professora para cursá-la novamente como convidada, com outra turma, porque queria praticar e discutir mais sobre o assunto, mas não deu certo por causa dos horários. É importante ressaltar que eu já tinha um contato mínimo com a Libras por meio de uma formação que procurei antes de iniciar a disciplina. No entanto, a aprendizagem da Libras se iniciou nas aulas práticas da disciplina de Libras na Universidade.

Durante a graduação, também participei de um projeto “Guarda-chuva” intitulado “Formação de professores e estágio curricular supervisionado: oportunidade de diálogo e parceria entre a Universidade e a escola pública”, de 2015 a 2017.

Em agosto de 2016, fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiada pelo CNPq, para pesquisar sobre o ensino da Língua Portuguesa na ótica do coordenador pedagógico. O projeto

foi intitulado “A escola como espaço de aprendizagem da profissão: uma reflexão acerca das dificuldades para o ensino da língua materna na ótica do coordenador pedagógico”. A proposta se derivou de uma pesquisa mais ampla⁴ desenvolvida no interior do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior. Em agosto de 2017, obtivemos a renovação da bolsa que precisou ser finalizada com o término da minha graduação no início de 2018.

Ao longo da graduação eu também participei de vários eventos acadêmicos na área de educação (congressos, seminários, encontros, semana da educação, palestras, colóquios etc.) e isso foi muito importante porque pude entrar em contato com pesquisadores de diversas regiões, compartilhar e conhecer as pesquisas que estavam sendo realizadas.

Cheguei ao quarto ano de graduação já determinada a prestar o processo seletivo do programa de Pós-Graduação em educação da FCT-UNESP. Já havia aprendido muito com as disciplinas, os estágios do curso, com as participações no grupo de pesquisa e com as pesquisas que desenvolvi e estava desenvolvendo, todavia, em mim prevalecia o desejo de pesquisar mais a fundo a formação de professores para lidar com alunos com surdez na sala de aula.

Tudo o que aprendi e vivenciei durante a graduação, só influenciou e reforçou ainda mais o desejo para pesquisar sobre esse tema, embora eu tenha focado no ensino de musicalização no projeto de extensão e no ensino da Língua Portuguesa na IC, muitas foram as contribuições para minha formação como professora e pesquisadora.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuun* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48).

Todas essas experiências me proporcionaram autonomia e enriqueceram ainda mais o meu currículo. Fizeram-me chegar onde estou e ser quem sou. E me instigaram a apresentar o seguinte problema de pesquisa: De que forma a Universidade pública recebe e trabalha a formação inicial do aluno com surdez no curso de licenciatura em Pedagogia?

1.2 Objetivos

⁴ Intitulada “A formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna”, coordenada pela Professora Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e financiada pelo CNPq, processo nº 472024/2014.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como:

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender o percurso formativo e as experiências de uma professora surda no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade pública.

1.2.2 objetivos específicos

- Identificar as experiências da trajetória da formação inicial e a aprendizagem da Libras;
- Identificar como os processos formativos vivenciados contribuíram para a aprendizagem da docência (estágio, projetos de extensão e pesquisa com relação à escola);
- Compreender de que forma a prática pedagógica dos formadores de professores do curso de licenciatura em Pedagogia influenciaram a aprendizagem da docência.

1.3 Estrutura da dissertação

Este documento de dissertação foi organizado em cinco capítulos, já considerando a introdução, primeiro capítulo, que apresento parte da minha trajetória a fim de resgatar memórias, desde a infância até a conclusão do curso em licenciatura em Pedagogia, que permitem a compreensão da minha história e o entendimento desta pesquisa de mestrado.

O segundo capítulo é constituído pelo referencial teórico que ancorou essa investigação, nele abordo aspectos como: deficiência auditiva e surdez na concepção clínico-patológica e na concepção sócio antropológica; Libras; cultura e identidades surdas; formação docente e os diferentes saberes; e a formação docente e a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.

No terceiro capítulo, intitulado “delineamento metodológico” é apresentado, de forma detalhada, o processo de desenvolvimento da pesquisa, explicitando os procedimentos para coletas e análises de dados a partir do método utilizado na investigação, a pesquisa (auto)biográfica.

O quarto, apresentação e interpretação dos dados, remete à análise e exposição dos resultados subdivididos em cinco eixos, a saber: vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao **ensino**; vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao

estágio; vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à **extensão universitária**; vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à **pesquisa**; **vivências e experiências extracurriculares** durante o curso de formação inicial.

No quinto e último capítulo, considerações finais, realizo uma breve reflexão com base nos resultados obtidos e compartilho sugestões que podem contribuir para experiências futuras, sobre como a Universidade poderia ter trabalho a fim de suprir as lacunas e melhorar ainda mais a minha formação enquanto aluna com surdez.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de começar a discutir acerca da formação inicial docente, convém esclarecer alguns pontos sobre surdez. Na introdução, eu mencionei que existem diferentes graus e tipos de perdas auditivas e falei sobre o meu diagnóstico. Então, primeiro tentarei explicar a vocês, de uma forma bem simples e rápida, como a surdez é caracterizada em duas concepções diferentes: a *concepção clínico-patológica*, também conhecida como clínico-terapêutica e a *concepção sócio antropológica*, conhecida como sociocultural. Em seguida, discorrerei sobre Cultura e Identidades Surdas. E, posteriormente, dissertarei sobre a formação de professores.

É importante ressaltar aqui a questão de algumas terminologias utilizadas com muita frequência até mesmo nos dias atuais. Você já deve ter lido, ouvido e falado em algum lugar, as expressões “pessoa portadora de deficiência”, “deficiente” ou “portadora de necessidades especiais”. Bom, se ainda as utiliza, está na hora de se atualizar, pois, atualmente, o termo correto a ser utilizado é *“pessoa com deficiência”*. A palavra “portador”, em seu significado pleno, nos traz a ideia de carregar ou conduzir alguma coisa. Se eu carrego algo, logo, posso a qualquer momento, não carregar mais. E não é o nosso caso. Quem dera fosse, já pensou? *“Hoje eu acordei surda, mas não quero “carregar” essa surdez, vou deixa-la por aí. Pronto! Voltei a ouvir novamente”*. Sabendo disso, o Governo Federal realizou a atualização da nomenclatura por meio da portaria nº 2.344 de 03 de novembro de 2010. Dessa forma, em todo documento que você encontrar algo escrito sobre “deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência” ou “portadora de necessidades especiais”, deve-se ler *“pessoa com deficiência”*. Não se esqueça de passar essa informação adiante.

2.1 Uma breve explanação sobre deficiência auditiva e surdez

Nesta seção irei explicar de uma forma bem sucinta alguns aspectos gerais e histórico-culturais sobre a surdez. Não pretendo focar nesse assunto, penso que seja interessante explicar teoricamente somente alguns pontos que foram ditos no início da dissertação.

2.1.1 A surdez na concepção clínico-patológica

Como já foi dito na introdução, na perspectiva médica, as expressões “Deficiência Auditiva” e “Surdez” referem-se à redução ou ausência da capacidade de ouvir de um indivíduo.

Volto a dizer: ser surdo não é ser mudo e nem quer dizer que somos incapazes. Surdez não é sinônimo de invalidez.

O Artº. 4 do Decreto nº 3.298/1999, entende a deficiência auditiva como “perda bilateral⁵, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 1999). Em outras palavras, é considerada pessoa com deficiência auditiva, aquela com surdez nos dois ouvidos e que possui uma perda acima de 41 dB aferida por audiograma⁶ nas frequências mencionadas. Se a perda for somente em um ouvido ou for nos dois, mas estiver abaixo dos 41 dB, a pessoa não é considerada como alguém com deficiência auditiva, ainda que tenha muita dificuldade para ouvir.

No estado de São Paulo, foi publicada a Lei nº 16.769/2018 que também “considera pessoa com deficiência, para os fins de ingresso na reserva percentual de vagas para o provimento de cargos e empregos públicos, o indivíduo diagnosticado com audição unilateral”. Isso é muito bacana porque mostra que estamos evoluindo, estamos mudando e tentando reparar as falhas decorrentes do passado, a exemplo do Decreto nº 3.298/1999. Pois, embora a pessoa não tenha perdas auditivas nos dois ouvidos, ela também apresenta dificuldades na convivência em casa, com a família, com os amigos, no trabalho, na escola, na faculdade. É como se você enxergasse somente com um olho, consegue imaginar como é viver assim?

No quadro 1 foram sistematizadas informações sobre a classificação dos graus de perdas auditivas segundo Lloyd e Kaplan (1978, *apud* Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia, 2017, p. 14):

Quadro 1 - Classificação dos graus de perdas auditivas.

Média tonal de 500, 1k e 2k	Denominação	Habilidade para ouvir a fala
≤ 25 dB NA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa
26 – 40 dB NA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41 – 55 dB NA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação
56 – 70 dB NA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo
71 – 90 dB NA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada
≥ 91 dB NA	Perda auditiva de grau profundo	Pode não entender nem a fala amplificada; depende da leitura labial

Fonte: Lloyd e Kaplan (1978).

⁵ Apenas para reforçar, a surdez é *unilateral* quando se apresenta em apenas um ouvido e, *bilateral*, quando acomete ambos ouvidos.

⁶ Audiograma é um gráfico que dá uma descrição da capacidade e sensibilidade auditiva. Você o obtém quando faz um exame de audiometria e a audiometria é feita com um instrumento chamado “audiômetro”, cujo nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB).

Escolhi esse quadro e autores porque meu diagnóstico foi realizado tendo essa classificação como base. E vejam que interessante, o grau de perda constatado em minha última audiometria, moderadamente severo, apresenta exatamente uma grande dificuldade que eu relatei na introdução: dificuldade para conversação em grupo, esse problema eu tenho até mesmo usando os aparelhos. Sem o auxílio dos AASI, não escuto cachorro latindo, gato miando, bebê chorando, toque de telefone, torneira aberta, ventilador, ar condicionado, passarinho, televisão, notebook e muitas outras coisas que se eu fosse enumerar, seria uma lista enorme. Sem contar os zumbidos, os barulhos dentro dos ouvidos o tempo todo, a famosa “cigarra”. A minha compreensão de fala é péssima, entendo algumas coisas quando faço leitura labial e a voz da pessoa é forte e alta.

É importante destacar que indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada, moderadamente severa e severa são mais frequentemente chamados de pessoas com deficiência auditiva, enquanto os indivíduos com graus de perdas auditivas profunda, preferem ser chamados de surdos. Esse é um assunto que confunde muita gente, por isso acho necessário fazer uma breve explicação com base no Decreto nº 5.626/2005. Ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, em seu Artº. 2 o documento considera como

[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Costumam dizer que só é surda a pessoa que nasceu surda, que nunca ouviu som. Mas, no meu ponto de vista não é isso que o Decreto diz e que vivo nos dias atuais. Ser surdo vai além do não ouvir e isso nós vamos discutir mais adiante. O que quero deixar claro aqui é que a pessoa que se reconhece ou se aceita como pessoa com deficiência auditiva, deseja permanecer na cultura ouvinte e não compartilha ou faz parte da cultura surda; não faz uso da Libras; opta pela leitura labial; próteses auditivas; implantes cocleares; pensa como uma pessoa ouvinte e focaliza somente na visão médica, ou seja, em aspectos patológicos.

Segundo Gomes (2006), a surdez pode ser *congenita* - quando a pessoa já nasce surda; e *adquirida* - quando a pessoa perde a audição com o passar do tempo, no decorrer da sua vida, que é o meu caso. As pessoas que nascem sem ouvir não se consideram pessoas com deficiência, porque já nasceram sem saber o que é ouvir. Não ouvir para elas é algo normal e não se pode sentir falta daquilo que nunca teve. Por isso, a maior parte das pessoas que se consideram surdas

é composta por aquelas pessoas que nunca sequer ouviram um som, mas não quer dizer que a comunidade surda seja constituída somente por elas.

Escrevendo isso, lembrei-me de uma entrevista a que assisti da Sueli Ramalho para o programa “Provocações”. Ela é surda de nascença – totalmente surda – mas é oralizada, porém, a sua Língua Materna é a Libras. Ela contou que toda a sua família era surda e que para ela, as orelhas não tinham função nenhuma ou eram apenas para colocar um brinco. A família dela era normal e os ouvintes é que eram pessoas com deficiência. Ela morria de dó dos outros porque não sabiam falar com as mãos e queria ensiná-los. Foi uma entrevista muito bacana, vale a pena vocês pesquisarem sobre ela, vão se surpreender com o que irão descobrir. Com esse exemplo, é possível apontar que:

Cada civilização tem sua ideia de normalidade e o oposto acaba sendo excluído, o anormal é excluído. A ideia é pensar em como esse anormal não é estático, como alguns podem confortavelmente acreditar. O excluído de amanhã pode ser você ou eu, pois entendo que ter ou não uma deficiência não é algo dado. Uma pessoa não tem uma deficiência a priori. Ela se torna uma pessoa com deficiência dentro e pelo contexto em que está inserida. Portanto, vejo a deficiência como uma condição a posteriori do ser humano, constituída socialmente. (SOUZA, 2015, p. 24).

Será mesmo que as pessoas é que são deficientes? Ou será que a sociedade e nossos ambientes é que são excludentes? Imagine se fosse ao contrário, se os surdos fossem a maioria e os ouvintes, a minoria. Seriam os ouvintes as pessoas denominadas com deficiência? Assim como Souza (2015) questiona, eu também me ponho a perguntar: “[...] quem define os parâmetros de perfeição e de deficiências física ou mental ou sensorial? De onde vem essa figura da perfeição? Será que existe alguma pessoa indeficiente?” (SOUZA, 2015, p. 45-46). Penso que tudo o que é feito a partir de uma perspectiva a qual defende a ideia padronizada daquilo que é considerado normal, tende a resultar em exclusões e preconceitos.

No que se refere à localização da lesão, de acordo com Gomes (2006, p. 16), a alteração auditiva pode ser:

Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

Neurossensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.

Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

Central: A alteração pode se localizar desde o *tronco cerebral* até às *regiões subcorticais e córtex cerebral*.

Como já foi dito anteriormente, a minha perda auditiva é neurosensorial, lesão irreversível, e além das causas que foram apresentadas acima, ela também pode ser causada por uso de medicamentos, danos nos nervos auditivos, infecções virais, ruídos, labirintite, infecções no ouvido etc. Eu tenho os ouvidos muito sensíveis e penso que a minha perda auditiva esteja fortemente ligada aos nervos auditivos. Pois, sempre quando vou fazer os pré-moldes para os AASI, momento em que a fonoaudióloga insere um material de silicone dentro dos meus ouvidos e deixa lá até endurecer, sinto muita dor, principalmente no ouvido esquerdo, tem uma parte dele lá dentro que não aguento nem tocar. É horrível!

Encerro essa parte falando sobre a etiologia (causas da surdez) que, segundo Gomes (2006, p. 15-16), estão divididas da seguinte forma:

Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).

Perinatais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).

Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

No meu caso, ao se referir à etiologia, o otorrino utilizou a palavra *idiopática* que significa causa obscura ou desconhecida. Ele não fez e não pediu nenhum tipo exame mais aprofundado para tentar descobrir, pois o objetivo dele era apenas me encaminhar para a fonoaudiologia e fazer os procedimentos para que eu passasse a usar os AASI. Mas, desconfio que possa ser algo genético ou pelo histórico de dores nos ouvidos ou excesso de antibióticos. Não sei. Pretendo descobrir um dia, pois no momento eu ainda não tenho condições financeiras para isso e pelo SUS acho que é algo quase impossível de acontecer.

Cabe esclarecer que, no meu ponto de vista, assim como salienta Souza (2015, p. 152), deficiência é “[...] uma construção social, cultural, econômica e tecnológica”. Trata-se de uma invenção da normalidade criada por um grupo de pessoas que se consideram normais. Um paradigma enraizado do homem etnocêntrico que entende a perfeição como o ponto mais importante do ser humano. Tudo o que é diferente do que é considerado perfeito, é ruim, é inferior e não é bom. Passaram-se séculos e a humanidade ainda não conseguiu quebrar essa barreira. Não estou dizendo que a surdez, a cegueira etc., não existam. Não estou negando as minhas limitações. Pois, realmente são condições que causam alguns impedimentos, porém,

não me torna uma pessoa deficiente. Apenas altera a forma como eu me relaciono com o mundo (SOUZA, 2015). E é sobre essa concepção que falarei a seguir.

2.1.2 A surdez na concepção socioantropológica

Nesta concepção, a surdez é vista como uma diferença e não como uma deficiência. Não há classificações e o foco não são os aspectos patológicos. Trata-se de pessoas que se consideram surdas e que formam uma comunidade linguística minoritária. A diferença, segundo Souza (2015, p. 149):

[...] nos coloca em um emaranhado de sentidos que não podem ser divididos ou classificados. Não há unidade nem multiplicidade. Há o todo. Há a diferença. Tais classificações são úteis, mas a compreensão de que são artificiais e pragmáticas fazem com que olhemos de outra forma para os diferentes.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram consideradas durante muito tempo como seres amaldiçoados e, assim, foram excluídas do contexto social e vistas como objeto de caridade da comunidade. No caso dos surdos, eram considerados dignos de pena e vítimas da incompreensão da sociedade e também da própria família. Na antiguidade, eram proibidos de frequentar a escola, receber herança, casar e, em muitos países, eram oferecidos em sacrifício aos deuses. No entanto, essa ideia vem sendo modificada e, atualmente, é discutida por profissionais de diversas áreas de conhecimento, incluída a área de saúde (DUARTE; CHAVEIRO; FREITAS; BARBOSA; PORTO; FLECK, 2013, p. 1714).

Assim, a pessoa que se aceita e se reconhece como surda, mesmo que ela não tenha nascido surda, faça leitura labial, que seja oralizada, use aparelhos auditivos ou implantes, ela tem a Libras como sua forma de se comunicar com o mundo. Ela se relaciona com o meio e com os outros através de experiências visuais e vive em uma cultura diferente da cultura ouvinte, mas isso não quer dizer que não possamos conviver juntos. Tudo pode caminhar para melhor se formos pessoas mais empáticas. Afinal, são dois mundos diferentes que se encontram a todo momento e que fazem parte de uma mesma sociedade. Veja a seguir o quadro 2, elaborado por Strobel (2007, p. 32), que descreve a representação dos sujeitos surdos.

Quadro 2 - Representação dos sujeitos surdos

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	Ser surdo
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As Identidades Surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Fonte: Strobel (2007, p. 32).

É possível observar no quadro 2 que ser surdo não se limita apenas ao fato de não ouvir e como os pensamentos são diferentes com relação ao respeito, aceitação e a forma de viver. É muito triste ver que, a maioria das práticas de inclusão ou integração, não começam quando o dito “normal” se torna mais empático com relação àquele que ele considera “anormal”, mas sim quando não é mais seguro para os “normais” excluir o diferente (SOUZA, 2015).

É verdade que a tecnologia e, especificamente a internet, tem ajudado muito as pessoas com surdez ou com déficit auditivo. Pois, para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Já para as pessoas com deficiência ou com surdez, a tecnologia torna as coisas possíveis (RADABAUGH, 1993). No entanto, mesmo com tanto avanço, a comunicação e a interação entre as pessoas com surdez e ouvintes ainda é uma das maiores dificuldades enfrentadas por nós surdos e pessoas com deficiência auditiva.

E por falar em comunicação, é importante esclarecer que é incorreto usar o termo “surdo-mudo” para se referir a uma pessoa surda, pois, nem todo surdo, é mudo. Todos nós temos laringe – órgão responsável pela emissão dos sons – portanto, podemos aprender a falar. A fala é algo que deve ser estimulado. O motivo pelo à qual as pessoas com surdez profunda não falam, não é porque elas são surdas e sim porque elas não aprenderam ou desenvolveram os sons das letras, a fala não foi estimulada. Porque para isso, é preciso um tratamento e acompanhamento fonoaudiológico e sabemos que nem todos têm conhecimento dessa informação ou condições financeiras para realizar um tratamento. Ainda que, aqui no Brasil, é possível conseguir acompanhamento pelo SUS, não preciso falar o quão é difícil obter uma vaga. Nesse sentido, o que fará com que o surdo também seja considerado mudo, é a constatação clínica de deficiência no aparelho articulatório, pois isso sim o impede de emitir sons.

Portanto, vale dizer que as pessoas surdas e com deficiência auditiva - independente do grau da perda - possuem todas as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e

intelectual, ou seja, embora não haja o intercambio orálico entre elas, isso não as descapacitam de viverem normalmente em sociedade.

Nós surdos, assim como qualquer outro cidadão, possuímos direitos e deveres e somos protagonistas de nossas histórias. Somos capazes sim de tomar nossas próprias decisões, opinar e fazer escolhas de acordo com o que julgamos ser melhor para nossas vidas.

Não estou dizendo que os surdos não podem ser oralizados ou serem submetidos às experiências da concepção clínico-patológica, pois isso deu super certo comigo. Mas, não quer dizer que dará com todos os surdos. Por isso, são importantes o respeito e a aceitação. Quando somos adultos, podemos escolher o que queremos, mas quando somos crianças, dependemos de nossas famílias e essa resistência em aceitar e apresentar a Libras e a cultura surda para a criança, causa um dano tão profundo que nem mesmo a vida pós o dano, será capaz de apagar as marcas.

2.2 Uma breve explicação sobre a Libras

A língua de sinais chegou ao Brasil através de um professor surdo, francês, chamado Eduard Huet, que veio ao país no ano de 1855 a pedido de Dom Pedro II. No dia 26 de setembro de 1857, Huet fundou o primeiro instituto para pessoas surdas, nomeado como “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (IISM), atualmente conhecido como “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o famoso INES, localizado na cidade do Rio de Janeiro, bairro das Laranjeiras. A partir da criação desta instituição, as pessoas que frequentavam o lugar passaram a misturar a língua francesa de sinais com os sinais e gestos que os surdos brasileiros já utilizavam para se comunicar, passaram-se anos e então surgiu a Libras (STROBEL, 2009).

No entanto, até chegar ao surgimento do idioma, a comunidade surda brasileira precisou esperar e lutar muito para que a Libras fosse reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação. A situação ficou ainda pior quando os surdos de todo o mundo foram proibidos, por mais de cem anos, de usar a língua de sinais. Essa proibição ocorreu em 1880 no congresso de Milão, onde defensores do oralismo - pessoas que acreditavam que a língua de sinais prejudicaria o desenvolvimento dos surdos - votaram a favor da oralização. Os surdos não tiveram direito ao voto e a partir desse momento, as línguas de sinais foram cada vez mais ficando desconhecidas pelas sociedades.

É importante ressaltar que cada país tem a sua própria língua de sinais, alguns tem até mais do que uma, e ao contrário do que muitos pensam, a Libras não é universal. Por exemplo, nos Estados Unidos, é usada a American Sign Language (ASL). Já na França, utiliza-se a

Langue des Signes Française (LSF). Em Portugal, os surdos portugueses se comunicam por meio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e assim por diante. Além disso, existem variações regionais, sociais e mudanças históricas.

Após ter percorrido os mais de cem anos desde o congresso em Milão, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), também localizada na cidade do Rio de Janeiro em 1987 (STROBEL, 2009), em defesa das diferenças linguísticas, políticas voltadas à comunidade surda, educação de surdos, direitos e afins. O Movimento surdo foi crescendo em todo o país, ganhando força e se intensificando cada vez mais. Em 1993, o projeto de lei que tinha como objetivo regulamentar a Libras no Brasil entrou num processo de tramitação que durou quase dez anos para ser aprovado.

Finalmente, ela, a Libras, foi reconhecida no ano de 2002 como a língua materna - primeira língua - da Comunidade Surda brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002, a qual passa a ideia de que o surdo precisa ser incluído na educação e estabelece em seu artigo primeiro que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão. Define em parágrafo único que ela possui um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que “[...] constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

O reconhecimento da língua trouxe um grande avanço para a comunidade surda brasileira e mudou de forma significativa a educação e a vida dos surdos. No entanto, o seu status de língua oficial ainda não foi corroborado na prática. É necessário que essa realidade seja mudada e que a Universidade, bem como a sociedade procure aprender mais sobre ela e promova o seu reconhecimento também na prática.

A Libras possui uma estrutura linguística própria e é totalmente diferente da língua oral porque é de natureza visual-motora. Em outras palavras, enquanto a língua oral faz uso do canal oral auditivo, a língua de sinais utiliza o canal gestual visual. Utiliza a visão para absorver e transmitir as mensagens. Trata-se de uma língua “[...] com o mesmo estatuto linguístico e com qualidades iguais a qualquer outra língua oral, como a língua portuguesa, espanhola, inglesa, entre outras” (CAMPOS, 2014, p. 2).

O Decreto nº 5.626/2005, que foi publicado três anos depois da Lei nº 10.436/2002, estabelece em seu Art. 14 que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005).

Devem “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Agora eu pergunto a você: quantas escolas, faculdades e universidades você conhece, ou já viu, que se enquadram no que o Decreto estabelece? As crianças e jovens surdos estão realmente tendo acesso à comunicação e à educação bilíngue?

O dispositivo legal também aponta a necessidade da ampliação de escolas e classes bilíngues “[...] abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Eu nunca estive em uma sala de aula ou escola bilíngue, onde alunos e professores, fossem fluentes em Libras e na língua portuguesa. Aliás, quantos professores bilíngues, fluentes em Libras e na língua portuguesa, você conhece? Pois, estamos falando de um ensino “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005), essa é a proposta bilíngue. Nós estamos em 2019, você já presenciou algo assim? Não estou me referindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o trabalho do AEE é realizado em um período adicional de estudo nas escolas comuns, especificamente para os alunos público alvo da educação especial: alunos com surdez, com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. É diferente do que o Decreto propõe sobre ensino e educação bilíngue.

O documento indica em seu Art. 3º. que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

E como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior. Ressalta a importância e a preferência pelo ensino de Libras ser realizado por professores surdos. Pois, a presença de professores surdos em escolas e nas instituições de ensino superior, é primordial para a construção de identidades dos alunos surdos e para promover a cultura surda por meio de discursos, compartilhamentos de conhecimentos e saberes, de modo a desconstruir os paradoxos de normalidade.

No entanto, é importante esclarecer que “[...] o aprendizado da Libras ou o desenvolvimento da fala desde cedo dependerá do contexto familiar no qual a criança vive e do grau da perda auditiva” (BRASIL, 2009, p. 10). Quando criança, é a família que escolhe o ambiente linguístico onde quer inserir o surdo. Há famílias que optam por estimular somente a

Língua Portuguesa na modalidade oral, enquanto outras, preferem a Libras. E, existem também, aquelas desejam que seus filhos sejam bilíngues, que se comuniquem tanto em Português como em Libras. Assim, escolhem um ambiente bilíngue (BRASIL, 2009, p. 10). Todavia,

Sendo a língua oral-auditiva a dominante em nossas sociedades, os surdos, impedidos de acessá-la devido à perda auditiva, se restritos unicamente a essa modalidade linguística, estarão fadados a ter dificuldades no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento. (GIANINI; PASSEGGI, 2013, p. 128-129).

Em suma, quanto mais cedo a Língua de Sinais for introduzida na vida da criança surda, melhor será o seu desenvolvimento pleno como sujeito. Caso a aquisição da Língua de Sinais seja tardia, o surdo provavelmente encontrará algumas dificuldades tanto cerebral como psíquica, por causa da falta de atividades nas regiões cerebrais responsáveis pela linguagem.

2.3 Uma breve explanação sobre Cultura e Identidades Surdas

Na introdução, também comentei sobre cultura e identidades surdas, então resolvi dividir essa parte em duas pequenas subseções. Na primeira, eu abordo questões relativas à cultura surda e, na segunda, apresento as diferentes identidades surdas.

2.3.1 A Cultura Surda

Os surdos sempre existiram, embora em alguns momentos da história eles não tenham sido reconhecidos como pessoas e sim como seres amaldiçoados. Ainda bem que hoje, apesar de inúmeras falhas na sociedade, vivemos uma realidade menos dolorosa com relação aos tempos passados.

Antes de explicar o que é a cultura surda e o que a difere da cultura ouvinte, penso que seja necessário falar sobre o que é cultura. Segundo Strobels (2008b, p. 30-31), “[...] cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. A Cultura Surda, por sua vez, está intimamente ligada ao modo de o sujeito surdo entender o mundo, a forma como vive a sua vida, de acordo com as suas percepções visuais. Ela compreende, segundo a autora:

[...] a língua de sinais, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo, inclusive o artefato material que podem ser os dispositivos eletrônicos não auditivos, o telefone para surdos, [...] campainha com sinal luminoso, relógio com despertador vibratório e entre outros. Estes são adaptados à necessidade dos surdos, pois faz uso principalmente do canal visual. (STROBEL, 2008a, p. 65).

Nos dias atuais, a comunidade surda também tem utilizado muitos aparelhos com adaptações em seu cotidiano, um exemplo disso é o uso contínuo de celulares que permitem enviar mensagens de textos e fazerem chamadas de vídeos através de alguns aplicativos como o WhatsApp, Messenger, Instagram etc. Podemos citar também a legenda oculta - *Closed caption* -disponível nas televisões, fax, internet entre outros. Além disso, há um aumento no número de programas que disponibilizam a janela de Libras, apesar de ainda não ser o suficiente para atender as reais necessidades dos surdos.

A falta de compreensão da cultura surda tem sido problema na história dos surdos, nos quais sofreram negligências e perseguições historicistas, mas isto já está mudando e os sujeitos surdos não temem mais a prática ouvintista e lutam pela valorização de sua representação como diferença cultural. (STROBEL, 2008a, p. 37).

A presença de surdos em escolas, universidades, empresas, espaços públicos etc., vem crescendo a cada dia. Está cada vez mais comum ver surdos lutando por seus direitos. Nós não nos escondemos mais e os que ainda se escondem, também estão sendo encorajados a não ter medo e a assumirem o seu espaço na sociedade sem receio, sem vergonha e sem vitimismo.

É importante que os ouvintes tenham conhecimento sobre essa cultura, para não causar situações constrangedoras. Às vezes, para o ouvinte é algo normal, mas para nós, não. Por exemplo, quando uma pessoa surda está conversando com alguém, seja surdo ou ouvinte, e a pessoa desvia o seu olhar durante a conversa, para a comunidade surda isso é considerado uma atitude de ofensa, pois demonstra desinteresse, já que a mensagem é recebida visualmente; e quando dois surdos estão conversando em língua de sinais, um pouco distante um do outro, e uma pessoa passa ou para na frente deles impedindo o contato visual de ambos, isso também é considerado como falta de educação. Essa situação acontece bastante quando estamos em eventos e as pessoas ficam passando na frente do intérprete. Isso também acontece com os ouvintes quando estão conversando e alguém deselegantemente interrompe a conversa (STROBEL, 2008a, p. 65). São exemplos bem comuns.

O ser humano é um ser complexo e não existe nenhuma pessoa que seja igual a outra. Somos únicos, temos vidas e necessidades distintas. Portanto, “[...] não há necessidade de agredir uns aos outros para defender suas ideias e sim o mais importante é respeitar as escolhas que cada sujeito faz em sua vida” (STROBEL, 2008a, p. 77). Respeito e reconhecimento é o que todos nós queremos independente de sermos surdos ou ouvintes, pois antes de tudo, somos pessoas e como pessoas somos igualmente diferentes. É por isso que o termo “deficiente” não é aceito pela comunidade surda. Visto que, trata-se de uma palavra que marca o indivíduo sempre focando no que ele não tem ou não pode com relação às outras as outras pessoas.

A verdade é que a sociedade não conhece praticamente nada sobre a comunidade surda, sobre os surdos e:

[...] na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, ou lidam como se tivéssemos “uma doença contagiosa”, ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, 2008a, p. 31).

Isso é muito desagradável e penso que a Universidade, a escola, a mídia e a sociedade em geral, deveriam tomar conhecimento sobre essas questões para não agirem de forma inapropriada e desrespeitosa. Penso que “[...] a plenitude de inserção social dos surdos só será possível quando alcançarmos uma sociedade que realmente respeite o surdo em sua singularidade linguística e crie formas reais de uso da Libras para as interações sociais” (GIANINI; PASSEGGI, 2013, p. 133). Não precisam fazer parte da comunidade surda ou se tornar especialistas em Libras, basta que conheçam e respeitem essa outra forma de ser e viver a vida. Mas, que respeitem de verdade, com atitudes empáticas e não apenas com palavras.

2.3.2 *As diferentes Identidades Surdas*

Segundo Strobel (2008a, p. 30), “[...] a identidade da cultura não é uma identidade natural, geneticamente adquirida, ela é construída” e é experiência visual que determina uma identidade surda. Ela salienta que “[...] os surdos não se distinguem uns dos outros de acordo com suas surdez, e sim o mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo usando a língua de sinais e a cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades de pessoas surdas” (STROBEL, 2008a, p. 60). Assim, com base em Perlin (2001) elencarei algumas identidades surdas, a saber:

Identidades Surdas (identidade política) - essa identidade é profundamente marcada pela política surda. Trata-se de pessoas que se aceitam como surdas e carregam consigo a língua de sinais, a captação da mensagem é inteiramente visual, usam as mãos para falar. As suas escritas obedecem à estrutura da língua de sinais, têm muita dificuldade para assimilar e não conseguem entender a língua oral. Elas têm “[...] suas comunidades, associações, e/ou órgãos representativos e compartilham entre si suas dificuldades, aspirações, utopias; usam tecnologia diferenciada: legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa” (PERLIN, 2001, p. 1). E fazem questão de mostrar a sua forma diferente de ser.

Identidades Surdas Híbridas - trata-se de pessoas que nasceram ouvintes e com o tempo ficaram surdas por causa de doenças, acidentes entre outras causas. Dependendo da idade

em que a surdez chegou, têm conhecimento da estrutura da língua portuguesa e usam a língua oral ou a língua de sinais para capturar e enviar mensagens. Elas “[...] participam das comunidades, associações, e/ou órgãos representativos e compartilham com as identidades surdas suas dificuldades, políticas, aspirações e utopias” (PERLIN, 2001, p. 1). Além disso, exigem a presença de intérpretes nos lugares, legenda e sinais na televisão, cinema e companhias luminosas. É uma identidade bem diferente porque algumas pessoas deixam de usar a língua oral e passam a se comunicar somente pela língua de sinais. Se aceitam como surdas e têm uma boa convivência com as outras identidades surdas.

Identidades Surdas Flutuantes - trata-se de pessoas que não têm contato com a comunidade surda e não participam de associações e lutas políticas em defesa do povo surdo. Vivem conforme os princípios e representação da identidade ouvinte. Demonstram forte resistência à língua de sinais, rejeitam a presença do intérprete, não se identificam como surdas e se sentem inferiores com relação aos ouvintes. De acordo com a autora, “[...] isto pode causar muitas vezes depressão, fuga, suicídio, acusação aos outros surdos, competição com ouvintes, há alguns que vivem na angústia, no desejo contínuo de ser ouvintes” (PERLIN, 2001, p. 2). Essas pessoas acabam se tornando vítimas da ideologia oralista, da falsa inclusão e preconceitos. Não fazem uso de tecnologia para surdos e teimam em usar AASI ou Implantes Cocleares, mesmo que isso não faça diferença.

Identidades Surdas Embaçadas - trata-se de pessoas que não têm conhecimento acerca da surdez sob uma perspectiva cultural e vivem numa situação de deficiência, incapacidade e revolta. Visto que não conseguem compreender a fala e não sabem a língua de sinais. Segundo Perlin (2001, p. 2), “[...] existem casos de aprisionamento de surdos na família, seja pelo estereotipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem incapacitados de chegar ao saber ou de decidirem-se por si mesmos”. Neste caso, a forma de viver, os aprendizados e comportamentos são determinados pelos ouvintes e prevalece a opinião médica, geralmente o surdo é visto como alguém com problemas mentais.

Identidades surdas de transição - são pessoas surdas que, até um certo ponto de suas vidas, viveram em ambientes ouvintistas sem ter contato com a sua identidade surda ou, por alguma razão, decidiram se afastar desta identidade. Elas vivem um período de mudança de identidade e essa transformação começa a acontecer a partir do momento em que passam a ter contato com a comunidade surda. Quando “[...] a aquisição da cultura surda não se dá na infância, normalmente a maioria dos surdos precisa passar por este momento de transição, visto que grande parte deles são filhos de pais ouvintes” (PERLIN, 2001, p. 2). Com esse

reconhecimento e aceitação, acontece o que chamamos de des-ouvintização que, obviamente, deixa vestígios, mas elas acabam rejeitando a representação da identidade ouvinte.

Identidades Surdas de Diáspora - são surdos que se mudam de um país, estado ou de um grupo para outro grupo de surdos. Esse tipo de identidade “[...] pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte americano. É uma identidade muito presente e marcada” (PERLIN, 2001, p. 2).

Identidades intermediárias - são pessoas que possuem uma porcentagem de surdez, mas levam uma vida de ouvintes. Elas têm dificuldades para encontrar uma identidade, pois não são surdas nem ouvintes. Usam amplificadores sonoros, fazem treinamento oral, não concordam com o uso da língua de sinais, intérpretes, considera os surdos como pessoas inferiores e a “captação de mensagens não é totalmente na experiência visual que determina a identidade surda” (PERLIN, 2001, p. 2).

Além das identidades que foram apresentadas, há muitas outras e não podemos limitá-las a apenas um grupo homogêneo. A identidade surda está em constante construção, não é estável.

[...] não existe uma identidade surda exclusiva, ela é mutável e construída por papéis sociais diferentes, assim como pode ser além de surdo, rico, professor, alemão, católico e homossexual e também pelas línguas que constrói sua subjetividade, assim como língua de sinais e língua portuguesa. A comunidade ouvinte estereotipa os sujeitos surdos de ‘deficientes’ que representa como falta de algo, não a presença de algo, porque para eles o silêncio é igual ao vácuo, pois a articulação e fala é privilegiada na sociedade enquanto a língua de sinais já não o é. (STROBEL, 2008a, p. 36).

A autora enfatiza ainda que [...] o surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribuiu” (STROBEL, 2008a, p. 37). Isso resulta em uma série de situações as quais já foram mencionadas no decorrer da dissertação.

2.4 Formação docente e os diferentes saberes: uma reflexão crítica

É comum ouvir os professores dizerem que se sentem despreparados ao se depararem com um aluno com surdez em sua sala de aula, ainda que em sua formação acadêmica tenham tido contato com uma disciplina de Libras (REIS, 2013).

O cenário atual aponta possíveis mudanças significativas quanto à educação de surdos. Mudanças que historicamente vêm sendo requeridas pela comunidade surda e que se circunscrevem no campo do direito a uma educação efetivamente bilíngue. Neste sentido, um dos aspectos que não se poderá perder de vista diz respeito à formação inicial e contínua dos professores, fator fundamental para a consolidação da

proposta bilíngue e formação dos alunos surdos nesse contexto. (NASCIMENTO; SOFIATO, 2016, p. 366).

Entendo que uma boa formação, munida de conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas voltadas a atender as especificidades do aluno com surdez, poderá contribuir para o trabalho e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola, pois, como afirma Reis (2013, p. 76-77), “não se pode fazer inclusão sem que sejam levadas em consideração as características dos alunos”, sejam eles ouvintes ou não.

O mundo moderno tem tomado novos rumos e diariamente nos deparamos com situações que nos tiram de nossas zonas de conforto, seja como docentes ou discentes. É necessário que as pessoas e, especificamente, os professores, se ajustem às novas exigências da sociedade para melhor atender seus alunos e proporcionar uma educação de qualidade. A formação docente “[...] não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida (RINALDI, 2009, p. 56). É preciso discutir e refletir criticamente sobre a situação atual e, conforme salientou Ghedin (2003, p. 138):

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Observe que a adoção de uma nova postura docente não se limita somente a aprendizagem de novos conteúdos, óbvio que aprender Libras resultaria em um bom começo, mas não é o suficiente. É necessário que os professores tenham uma postura ativa e favorável ante a realidade das pessoas com surdez. Que a formação é escassa a gente já sabe, mas o que podemos fazer para mudar isso? Será que é só a Universidade que pode dar conta de mudar esse cenário? Ou os futuros professores e professores, de uma forma individual, também podem fazer a diferença? Penso que o conhecimento e os saberes não são algo pronto e acabado, como afirma Ghedin (2003, p. 143-144), “[...] tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”.

Assim, penso que seja primordial fazermos uma pausa para pensar e aqui, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDIA, 2002, p.

21). Pensar um pouco em nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, pois a construção da identidade docente é constituída pela junção de conhecimentos, experiências, saberes e fatos decorrentes de toda a nossa vida, e não só do momento que vivemos no presente. Bondía nos convida a pensar na educação a partir da experiência e sentido, ele salienta que a experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Estamos vivendo um período em que parece que os dias estão sendo abreviados, tudo vem acontecendo numa velocidade veloz. O cansaço, o estresse, o trabalho excessivo, as muitas responsabilidades e demandas nos roubam todo nosso tempo. Assumimos inúmeros compromissos e colocamos em nossa cabeça que temos que dar conta de tudo ignorando as nossas limitações como humanos. Diante de tudo isso, quando é que teremos tempo para refletir? Para parar e pensar? As coisas vão ocorrendo praticamente num modo automático e raramente percebemos o significado daquilo que nos acontece.

Afinal, estamos adquirindo e produzindo conhecimentos ou apenas informações? E se temos conhecimentos, estamos vivendo experiências reais ou apenas cumprindo nossos horários de aula? Nós, professores, costumamos ensinar, mas seremos eternos aprendizes, será que estamos aprendendo? Ora, aprender não se resume a apenas a aprendizagem disso ou daquilo. Aprender é “[...] descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’ (JOSSO, 2004, p. 241). Quando conseguimos fazer isso a nossa vida fica mais leve e quando nos deparamos com o diferente, acabamos nos sentindo desafiados pelo desejo de fazer a diferença.

Sabe, a sabedoria “[...] chega com a arte de pensar a própria vida, chega com a análise e observações que fazemos das nossas relações eu-mundo, eu-outro e no caso dos docentes, eu-mundo educativo” (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013. p. 30). Se nós, enquanto professores, não observarmos e analisarmos essas relações, se não refletirmos, não pensarmos e cultivarmos a pressa, não escutarmos o outro com atenção, dificilmente nos tornaremos docentes sábios e experientes, seremos apenas mais uma pessoa com um diploma universitário.

Tardif (2013) entende que os saberes docentes são múltiplos e que a prática e função do professor já não se restringe mais a mera transmissão de conhecimentos e conteúdos. A

princípio, ele define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36).

Mas, o que seria cada um desses saberes? Para o autor, os saberes oriundos da formação profissional dividem-se em dois grupos: os provenientes das ciências da educação que são destinados à formação científica ou erudita dos professores e são transmitidos pelas instituições de formação docente. E os saberes pedagógicos, que estão relacionados ao saber-fazer, são as técnicas e métodos de ensino também transmitidos cientificamente.

Os saberes disciplinares são referentes às diversas disciplinas (português, matemática, literatura, etc.) oferecidas pela Universidade na formação docente (inicial e contínua). Os saberes curriculares se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

E os saberes experienciais são os saberes específicos desenvolvidos por professores em sua prática profissional, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Agrupam-se “à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2013, p. 39). Conforme aponta Bondía (2002, p. 27), “[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”.

Isso significa que não podemos nos limitar e focar somente na formação que recebemos na Universidade sem levar em consideração também os saberes experienciais que adquirimos por meio de vivências de situações específicas. Pois, a formação docente “[...] é considerada como um ato dinâmico que envolve dimensões individuais, coletivas, organizacionais, didáticas e pode ser desenvolvida num contexto de coletividade e em momentos diversificados” (RINALDI, 2009, p. 52).

O autor salienta ainda que esses saberes são “[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2013, p. 269). Vejamos a seguir, um quadro elaborado por ele para tentar dar conta desse pluralismo, relacionando-o aos lugares em que os professores atuam, com as instituições que os formam, os instrumentos de trabalhos e suas experiências de trabalho. Além disso, mostra as fontes de aquisição dos saberes e modos de inserção no trabalho docente:

Quadro 3 - Identificação e classificação dos saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história devida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2013, p. 63)

Na primeira coluna, saberes dos professores, é possível observar que Tardif (2013) buscou considerar todos os saberes que acredita influenciar na prática docente, ou seja, no modo de fazer. Aqueles saberes que são utilizados de uma forma efetiva por professores em seu exercício profissional. Para além do que já apresentei até aqui, ele acrescenta os saberes pessoais advindos da convivência em família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato, entre outros, o que gera um saber-fazer personalizado. Isso é bastante interessante porque, se pararmos para pensar, esses saberes acabam sendo a base de tudo, o início da nossa formação, pois começamos a aprender bem antes pisarmos em uma escola.

A nossa forma de ver a vida, o modo como fomos educados e ensinados influenciam muito a nossa prática. É claro que precisamos separar o eu pessoal do eu profissional, no entanto não podemos negar esse fato.

Assim, aponta Rinaldi (2009, p. 51), “[...] o processo de aprender a ensinar e de tornar-se professor é infundável, começa antes da formação básica/inicial e se estende para além dela”. A formação profissional docente resulta de um conjunto de variáveis que ocorrem durante a sua vida pessoal e profissional. Trata-se de um processo multifacetado composto por diversos

saberes que podem resultar em situações positivas ou negativas, entendo que isso seja algo subjetivo.

No quadro 3 podemos observar também o acréscimo dos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Trata-se dos saberes referentes à utilização de ferramentas de trabalho, por exemplo, livros, apostilas, cadernos de exercícios, fichas, programas, etc. São claramente vistos na capacidade docente em realizar adaptações de acordo com as suas tarefas diárias. Isso é fundamental para os alunos com surdez, principalmente, os que se comunicam pela Libras. Em outros casos, às vezes é uma adaptação tão simples, ainda assim, há docentes que resistem às mudanças, porque têm a sua própria forma de trabalhar e acham que ela serve para todos os estudantes.

Nessa perspectiva, podemos destacar também o conhecimento e manuseio de ferramentas tecnológicas no trabalho e formação docente. Pois, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm sido vistas como “[...] ferramentas que favorecem cada vez mais o trabalho em contextos educativos, possibilitando a concepção de uma forma mais dinâmica, autônoma e criativa de aprender, permitindo a construção de novos conhecimentos” (RINALDI, 2009, p. 77).

Espera-se que o professor do século XXI se aproprie do uso de ferramentas tecnológicas a fim de melhorar a sua prática pedagógica de modo a favorecer a aprendizagem de seus alunos e ultrapassar a forma tradicional de ensino. Pois, como já foi dito, as tecnologias têm facilitado muito a vida das pessoas com deficiência, proporcionando mais autonomia, quebrando barreiras e mostrando que basta fazer algumas adaptações para que o coleguinha com surdez, cego, cadeirante e qualquer ou outra pessoa vista como “deficiente”, a qual eu considero como diferente, consiga e possa participar efetivamente das aulas e de outros momentos coletivos e individuais que acontecem nas instituições de ensino.

Falemos agora sobre os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Além dos estágios e cursos de formação continuada, podemos destacar os projetos de extensão universitária e projetos de pesquisa. Uma vez que, durante o processo de formação ocorrido na Universidade, os alunos costumam ser estimulados a desenvolverem atividades de extensão e pesquisa, a aprender a pesquisar, trabalhando “[...] numa direção por meio da qual se amplie as possibilidades de compreensão da educação como meio de transformar ou não a realidade social” (BRANCATTI, 2018, p. 38). Dessa forma, podemos relacionar esses saberes às:

[...] atividades de estágios acadêmicos escolares, projetos de atendimentos à comunidade em vários segmentos de formação específica e as experiências em

pesquisas na área de formação de professor que servem de aportes para uma eventual continuidade de estudos em cursos de Pós-graduação em Educação. (BRANCATTI, 2018, p. 39).

Trata-se de experiências extremamente importantes que permitem que os estudantes, futuros professores, tenham contato direto com as escolas e a comunidade. Além de contribuírem para a construção da identidade docente e tornar o seu saber-fazer cada vez mais personalizado, também permitem a exploração, desenvolvimento e descoberta de novos conhecimentos de uma forma mais prática fora da Universidade.

É papel da Universidade trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de professores e isso não deveria ser apenas para alguns alunos. Como fica a formação daquele que não tem o coeficiente de rendimento suficiente para assumir uma bolsa? Ou até mesmo desenvolver um projeto sem bolsa? A formação e oportunidades não deveriam ser as mesmas para todos? Como a Universidade tem se organizado para diagnosticar e resolver as necessidades atuais de seus alunos e toda a comunidade?

Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2003, p. 133).

Nesse sentido, entender “[...] a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento” (GHEDIN, 2003, p. 133). Somente as aulas tradicionais na sala de aula não são suficientes para formar um professor crítico, reflexivo, autônomo, dinâmico, criativo, empático, capaz de solucionar problemas e atender as demandas do mundo atual. A formação docente enquanto processo deve objetivar a ampliação das capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade (SOUZA, 2010, p. 166), assim, a promoção de momentos que desafiem os alunos a pensarem, refletirem e agirem numa condição individual e coletiva, na tentativa de ser e fazer diferente para transformar a sua realidade educacional, é primordial. Pois, o aluno que está na Universidade em processo de formação, conforme aponta Josso (2004, p. 240), precisa “[...] formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural”, torna-se um cidadão ativo capaz de transformar também a realidade social.

2.5 A formação docente e a inclusão do aluno com surdez no ensino regular

Para saber o que dizem as pesquisas atuais sobre esse assunto, realizei um levantamento bibliográfico de natureza exploratória-descritiva nas produções das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente em dois Grupos de Trabalhos (GTs) - Educação Especial (GT15) e Formação de Professores (GT08); nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), explorando dois eixos temáticos - Deficiência auditiva/surdez e Formação de professores em Educação Especial; e no portal de periódico da CAPES. A seleção dos dois eventos mencionados e do portal de periódicos da CAPES se justifica por se constituírem como fontes de informações confiáveis em que há publicações que representam a produção intelectual de grande referência para a pesquisa científica em educação em todo o país.

Para a constituição do *corpus* de dados estabeleci um recorte temporal definido para o período de 2008⁷ a 2018. Para a seleção dos textos foi definido como critério de inclusão: versar sobre a disciplina de Libras nos cursos de formação inicial de professores ou no ensino superior.

Nas reuniões nacionais da ANPED, cada um dos GTs (GT08 e GT15), foi consultado sem a utilização de palavras-chave ou descritores. Assim, a pesquisa foi realizada por meio da leitura dos títulos de todos os trabalhos disponíveis na lista. O mesmo ocorreu com os anais do CBEE por se tratarem de grupos e eixos específicos.

Já no portal de periódicos da CAPES, as buscas foram realizadas a partir dos seguintes descritores: Libras, formação de professores e libras, disciplina de libras, licenciaturas e libras, libras no ensino superior, formação inicial de professores e libras, libras e currículo, Língua Brasileira de Sinais.

Para homogeneizar o *corpus* analisado, foram selecionadas apenas as produções em que os descritores estivessem expressos no título, no resumo ou nas palavras-chave. A seleção dos artigos se fez a partir da leitura dos títulos e, posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos para identificarmos a relação dos trabalhos com a temática. E, por fim, ao selecionar os trabalhos, realizei a leitura e mapeamento deles. Para análise dos trabalhos foram utilizadas fichas de mapeamento bibliográfico.

É possível observar uma grande carência de investigações sobre a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, mais especificamente, nos

⁷ O ano de 2008 foi prazo mínimo que o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu para que a disciplina de Libras fosse inserida em ao menos vinte por cento dos cursos nas instituições de ensino superior. Além disso, buscamos resgatar as produções até o tempo presente para obtermos um panorama atual sobre diferentes, propostas, perspectivas e práticas no que se refere aos cursos de formação de professores e a disciplina de Libras.

curso de Pedagogia, o que reforça a relevância desta pesquisa. É evidente a necessidade de debates sobre a formação de professores e a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.

A partir dos descritores da pesquisa e dos critérios definidos observei um número muito alto de produções acadêmicas nas bases de dados, todavia, somente 16 (dezesesseis) foram selecionadas para análise, como se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição quantitativa de artigos nas reuniões nacionais da ANPED, nos anais do CBEE e no portal de periódicos da CAPES.

Base de dados	Trabalhos disponíveis	Trabalhos selecionados	Trabalhos excluídos
ANPED	298	2	296
CBEE	506	10	496
Periódicos da CAPES	2.159	4	2.155
Total	2.963	16	2.947

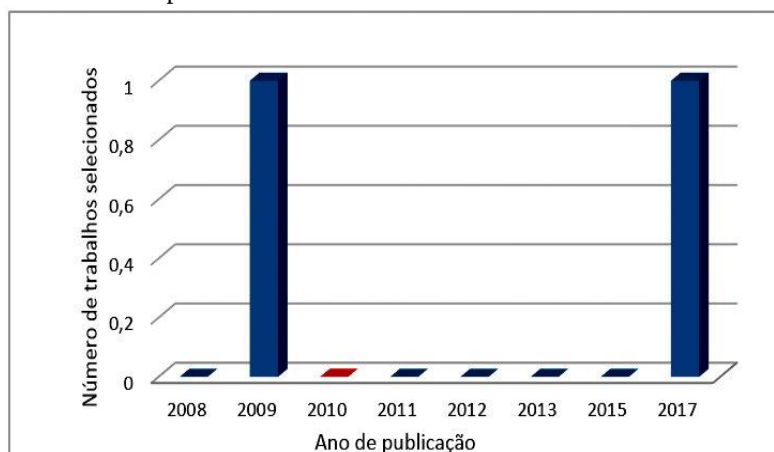
Fonte: Dados organizados pela autora a partir do levantamento nas reuniões nacionais da ANPED, nos anais do CBEE e no portal de periódicos da CAPES. (2019)

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, o portal de periódicos da CAPES possui o maior número de produções disponíveis usando os descritores; entretanto, apenas 4 artigos foram selecionados para análise por se encaixar na temática de investigação. No CBEE, dos 506 trabalhos encontrados apenas 2% eram referentes aos descritores. É nos anais do CBEE que o maior número de trabalhos selecionados está concentrado, mas se consideramos que este é um dos eventos de referência na área de educação especial no país, o número de produções sobre o tema nas edições pesquisadas é baixíssimo. Nas reuniões nacionais da ANPED verificamos o menor número de trabalhos disponíveis 10%; todavia, apenas 2 dos trabalhos tratavam da temática estudada.

Sendo assim, a despeito da pequena quantidade de textos que abordam a temática da Libras no âmbito da formação inicial de professores, é possível afirmar que o CBEE tem sido o espaço de maior veiculação de publicações sobre a temática.

Os resultados quantitativos dos trabalhos selecionados por ano em cada base de dados, podem ser observados detalhadamente nos gráficos 1 a 4. O gráfico 1 mostra o número de trabalhos selecionados por ano na base de dados da ANPED. Não foi possível ter acesso aos trabalhos publicados no ano de 2010, pois o link do evento apresentou problemas técnicos. Enviei um e-mail à ANPED solicitando os trabalhos, mas não obtive respostas. Por essa razão, a coluna do ano de 2010 está com a cor vermelha. Vale lembrar que, a partir de 2013, as reuniões nacionais da ANPED passaram a ser realizadas bianualmente.

Gráfico 1 - Distribuição de trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPED no período de 2008 a 2017.

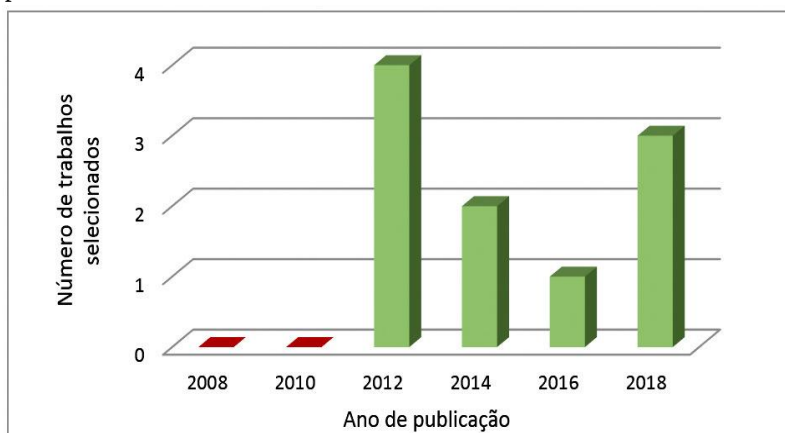


Fonte: Dados organizados pela autora a partir do levantamento nas reuniões nacionais da ANPED. (2019)

Como o evento é realizado bienalmente e em 2018 não houve reunião, as colunas do gráfico foram delimitadas ao ano de 2017. Nota-se que, apesar de o período de busca ser de 2008 a 2018, os anos de 2008, 2011, 2012, 2013 e 2015 não apresentaram publicações disponíveis eletronicamente referentes à temática pesquisada com os descritores utilizados. Lembrando que o número total de trabalhos disponíveis nessa base de dados é 298 e somente 2 foram selecionados, o que equivale apenas a 0,67% das produções disponíveis. Encontrei uma publicação sobre a temática no ano de 2009 e oito anos depois é que houve outro trabalho abordando o assunto pesquisado. Esses resultados reforçam a relevância de nossa pesquisa, devido à ausência de pesquisas e discussões a respeito da formação inicial de professores e a Libras. Os dois trabalhos que foram selecionados (LOPES; MENEZES, 2009) e (BASTOS, 2017), foram publicados no GT15 - Educação Especial.

No gráfico 2, é possível perceber que houve publicações sobre o assunto pesquisado em todas as edições do evento. Ressalto que não foi possível ter acesso aos anais dos anos de 2008 e 2010, pois os links dos eventos também apresentaram problemas técnicos, por essa razão, a coluna dos anos de 2008 e 2010 estão com a cor vermelha. Assim, delimitei o levantamento nessa base de dados aos anos de 2012, 2014, 2016 e 2018, já que o CBEE é um evento nacional que passou a ser realizado bianualmente a partir de 2008.

Gráfico 2 - Distribuição de trabalhos selecionados nos anais do CBEE no período de 2008 a 2018.

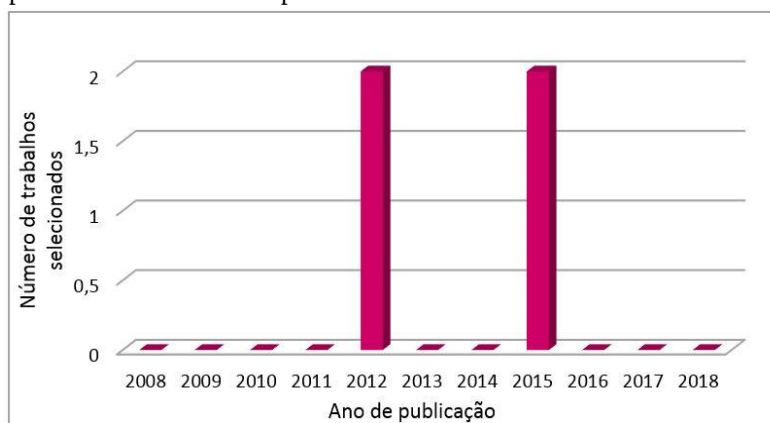


Fonte: Dados organizados pela autora a partir do levantamento realizado nos anais do CBEE. (2019)

Do total de 10 artigos selecionados no evento, 3 foram publicados no eixo temático “Formação de professores na Educação Especial”, a saber: (NASCIMENTO; SILVA; NANTES, 2012), (MACHADO; VITALIANO, 2012) e (LIMA; ANGELI, 2014). E, os outros 7 trabalhos foram publicados no eixo “Deficiência Auditiva/Surdez”, são eles: (SANTOS; OLIVEIRA, 2012), (BENTES; SOUZA-BENTES, 2012), (NASCIMENTO; MARTINS, 2014), (SANTIAGO, 2016); (MARTINS, 2018), (FAMBOMEL, 2018) e (COZENDEY; COSTA, 2018).

O gráfico 3 apresenta o número total de trabalhos selecionados em cada ano no portal de Periódicos da CAPES. Nessa base, a pesquisa foi realizada por descritores, pois, diferentemente das bases apresentadas anteriormente, o Portal de periódicos da CAPES não é organizado por grupos de trabalhos.

Gráfico 3 - Distribuição de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES no período de 2008 a 2018.



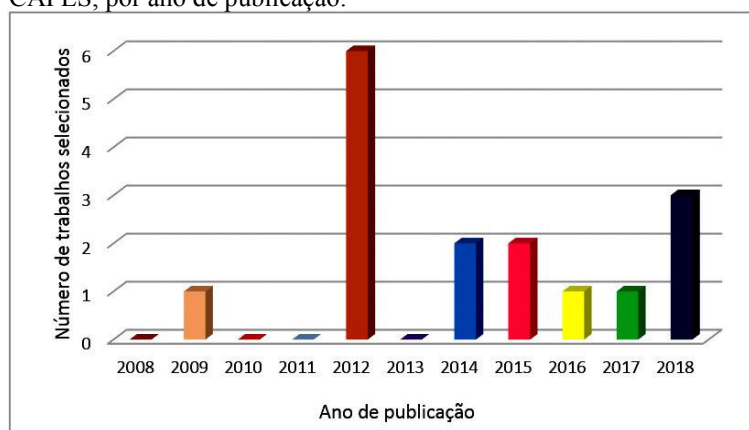
Fonte: Dados organizados pela autora a partir do levantamento no portal de periódicos da Capes. (2019)

O gráfico 3 é muito semelhante ao que observei no gráfico 1 no que se refere à escassez de produções escritas sobre o tema. Encontrei apenas 2 trabalhos no ano de 2012 (ROSA, 2012) e (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012) e 2 trabalhos em 2015 (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015) e (COSTA; LACERDA, 2015). Do total de 2.159 trabalhos disponíveis nos anos pesquisados nessa base de dados, apenas 0,18% versam sobre a nossa temática.

Foi possível perceber que os trabalhos selecionados pelo descritor “Formação de professores e Libras” apareceram na busca com os demais descritores; assim, por já terem sido escolhidos, foram considerados apenas uma vez.

Vejamos a seguir, um gráfico que mostra a distribuição geral de trabalhos selecionados por ano nas três bases de dados.

Gráfico 4 - Distribuição geral de trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPED, anais do CBEE e no portal de periódicos da CAPES, por ano de publicação.



Fonte: Dados organizados pela autora a partir do levantamento nas reuniões nacionais da ANPED, anais do CBEE e no portal de periódicos da CAPES. (2019)

Observa-se, de modo geral, que 2012 foi o ano que mais teve publicações sobre o assunto. Do total de 16 trabalhos selecionados para análise, 6% foram publicados em 2009, 37% em 2012, 13% em 2014, 13% em 2015, 6% em 2016, 6% em 2017 e 19% em 2018. Os dados obtidos nos indicam que, na última década, embora tenhamos tido a aprovação da Política Pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outras, a temática da Libras no ensino superior, nos cursos de formação inicial de professores, foi invisibilizada e silenciada.

Se pensarmos na efetividade prática da política educacional, especialmente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais resultados nos mostram um cenário muito preocupante. Pois, isso mostra que os pesquisadores no campo da

educação e correlatos pouco têm se empenhado para pesquisar, discutir e apresentar possibilidades de mudança no que se refere à educação de alunos com surdez, bem como à formação de professores que atuarão com a inclusão escolar.

Em 2009, após um período de quatro anos desde a publicação do Decreto nº 5.626/2005, o qual estabelece que as instituições de ensino superior deveriam se organizar para a inserir a disciplina de Libras obrigatoriamente nos currículos de formação de professores e de forma opcional, nos demais cursos de graduação até 2015. Lopes e Menezes (2009), ao discutir sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular e seus aspectos linguísticos e pedagógicos, já apontavam a necessidade de formação de professores e gestores, visto que a maior parte dos profissionais pareciam não ter domínio das especificidades, nomenclaturas envolvidas na educação de surdos e, menos ainda, sobre as especificidades linguísticas envolvidas nas questões pedagógicas. Salientam que os professores entendiam a inclusão como um imperativo ético e não como um compromisso político do Estado, o qual propõe a inclusão de todos na escola.

Os alunos surdos vivenciam diariamente as dificuldades apresentadas pelos professores, que afirmam não saber como trabalhar com eles. As justificativas dadas pelas escolas para tais condições é que os alunos pelo simples fato de estarem na escola com ouvintes estão se socializando e tendo outras experiências de crescimento. (LOPES; MENEZES, 2009, p. 9-10).

Esses dados podem ser corroborados por Giroto, Martins e Lima (2015, p. 742) quando afirmam que “[...] a escola pouco tem se organizado para atender as singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos surdos no sistema regular de ensino”. Apesar disso, elas enfatizam “[...] que as crianças e jovens surdos se sentem prejudicados pela baixa efetividade do sistema educacional no que se refere à garantia da aprendizagem, aliada à ineficiência da formação docente” (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015, p. 742).

Se há uma lacuna na formação docente na Universidade, na escola igualmente também há, pois trata-se de um espaço de formação, tanto do alunado como de profissionais da educação, que necessita de pessoas comprometidas e dispostas a aprender e mudar a atual realidade educacional. Não basta a criação de políticas educacionais que garantam os direitos dos estudantes, se esses espaços insistem em permanecer em constante resistência diante daquele que é diferente.

Nascimento e Martins (2014), ao discorrerem sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, salientaram que o modo como a disciplina é conduzida nos currículos, é superficial e problematizaram o que seja, de fato, a educação bilíngue. Além disso, enfatizaram

que, a partir de alguns enunciados, percebeu-se que a marca da deficiência sobressai como característica definidora do sujeito surdo:

Em nenhum dos enunciados aparece a caracterização pelo elemento positivo, ou seja, de ser um sujeito que se constitui pela visualidade e por uma língua gesto-visual. Estas significações, comuns no nosso cotidiano, demonstram a hegemonia do discurso médico sobre a visão da surdez e do sujeito surdo. (NASCIMENTO; MARTINS, 2014, p. 8-9).

Nesse sentido, as autoras assinalaram a “necessidade de formar professores que reconheçam as reais necessidades dos sujeitos surdos e compreendam as peculiaridades de seus modos de aprender” (NASCIMENTO; MARTINS, 2014, p. 10).

Esses apontamentos vão ao encontro do que afirma Santana (2013) sobre a forma como a disciplina de Libras vem sendo implementada nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Ou seja, em apenas um semestre, é difícil “[...] ensinar e aprender Libras, pelo simples fato de desconhecermos, geralmente, a especificidade presente no ensino e na aprendizagem de uma língua sinalizada” (SANTANA, 2013, p.113).

Infelizmente, a maior parte da sociedade, ao falar de uma pessoa com deficiência, costuma focar somente no que o indivíduo não consegue fazer. Quando, na verdade, fazem de uma forma diferente daquela que estão acostumados a ver/fazer e isso acaba tirando as pessoas de suas zonas de conforto.

No caso do surdo, que usa a Libras para se comunicar, é importante ressaltar que ele pode não ouvir com os ouvidos, mas ouve com os olhos e fala com as mãos. Portanto, não é incapaz. Possui limitações com relação a audição, é só isso. Qual o ser humano que não apresenta nenhuma limitação? O resultado de termos tantos surdos não alfabetizados em Libras e em Língua Portuguesa não é porque eles não aprendem, desenvolvem ou são incapazes, e sim por falta do preparo da sociedade para lidar com as suas diferenças e atender às suas demandas que estão cada vez mais presentes na escola.

Em consonância a essa ideia, Costa e Lacerda (2015) destacaram que a inserção da disciplina nos cursos de licenciaturas se relaciona mais com os objetivos da inclusão escolar, no sentido de que os alunos surdos devem ser incluídos, do que com os objetivos da educação bilíngue proposta na legislação. Destacaram ainda, que a implementação da Libras nesses cursos, está longe de solucionar o problema da educação de surdos no Brasil e, mesmo que atendesse o que é proposto, resolveria apenas uma parte da questão:

Muitas outras medidas permanecem necessárias, no entanto, é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no

sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências. (COSTA; LACERDA, 2015, p. 770).

Incluir é muito mais do que estar junto. Não é inclusão se o direito linguístico do aluno surdo não é respeitado. Assim como não é inclusão se as instituições se preocupam apenas com o cumprimento da lei para não serem multadas e esquecem que estão lidando com pessoas, sejam elas com deficiência ou não. É necessário pensar em formas para melhor receber e ensinar as pessoas com surdez. As leis não mudam a realidade, pessoas mudam, na medida em que colocam a política em prática. São as nossas ações que farão a diferença diante das diversidades dessa vida.

Decorridos dez anos após a publicação do Decreto nº 5.626/2005, o prazo final para a inserção da Libras nos currículos de formação inicial de professores Giroto, Martins e Lima (2015) apresentaram resultados de uma pesquisa documental com uma amostra constituída por 46 grades curriculares correspondentes a: 6 cursos de Pedagogia; 39 relativos às demais licenciaturas; e 1 curso de Fonoaudiologia; oferecidos em uma IES pública do Estado de São Paulo, na modalidade presencial. Como resultados as autoras constataram que, do total de 46 cursos de graduação, apenas quatro atendiam à legislação e um deles oferecia a disciplina de forma optativa, “não satisfazendo o critério de sua presença obrigatória na grade curricular do respectivo curso” (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015, p. 748), conforme indica o Decreto nº 5.626/2005.

As autoras destacam ainda que a elaboração do Decreto nº 5.626/2005 ocorreu num contexto anterior à reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, que prevê a oferta do AEE para o aluno surdo na escola comum, em contraturno da escolarização, deixando de pontuar aspectos importantes almejados pela comunidade surda sobre a educação bilíngue, pois essas medidas não sistematizam uma formação bilíngue para os estudantes surdos.

A esse respeito, ao realizar uma pesquisa com professores regentes que atuam em escola da rede municipal localizada na região suburbana do Rio de Janeiro, Martins (2018, p.13) enfatizou que “[...] a falta de preparo, em função da lacuna na formação e do pouco conhecimento em relação à surdez”, fez com que os professores participantes da pesquisa discorressem sobre a:

[...] necessidade urgente de um suporte complementar, dado pela sala de recursos, sobrecarregando assim as responsabilidades dos profissionais bilíngues que atuam com os alunos surdos como Apoio Educacional Especializado, como é o caso dos profissionais intérpretes educacionais de Libras, que são contratados, como terceirizados, para atender à demanda de alunos surdos incluídos nas escolas

municipais e também um pequeno quantitativo de profissionais surdos que atuam nas salas de recursos. (MARTINS, 2018, p. 13).

É possível apontar que ainda há muito para se caminhar em direção daquilo que chamamos de educação bilíngue para surdos. Precisamos de um ensino que realmente respeite as especificidades linguísticas e a cultura surda.

A proposta de AEE, parece ser uma tentativa para melhor atender as necessidades do aluno surdo, no entanto, a escola ou a classe comum não pode ser considerada bilíngue. Seria bilíngue se todos falassem em Libras e em Português, e não apenas alguns profissionais que atuam no contraturno e intérpretes. Imagina o quanto essa situação sobrecarrega o aluno surdo, isso quando as instituições proporcionam esse atendimento, porque a maioria não oferece.

Desse modo, concordo com Martins (2018) e saliento que é indispensável que professores e futuros professores ampliem os seus conhecimentos didáticos e linguísticos tanto em Libras como na Língua Portuguesa, para que seja possível desenvolver estratégias pedagógicas capazes de proporcionar ao aluno surdo uma educação bilíngue de qualidade. E, mais que isso, para que esses profissionais reflitam sobre as suas práticas e tornem a formação docente “[...] mais consistente diante de novos paradigmas na educação de surdos” (MARTINS, 2018, p. 15).

Em consonância a essa ideia, Santiago (2016), ao realizar uma pesquisa com estudantes de uma turma do curso de licenciatura em Pedagogia e outra turma de licenciatura em Educação Física, de uma faculdade privada no interior da Bahia, também enfatizou que:

É necessário e urgente que se preparem e capacitem os professores, para que estes se comprometam com a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos surdos, estando atento, porém, com as especificidades dos mesmos, podendo assim contribuir para que a sua diferença não se torne causa de exclusão e evasão escolar. (SANTIAGO, 2016, p. 11).

Já os autores Lima e Angeli (2014), com a intenção de analisar aspectos referentes à formação de graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no campus de Rondonópolis, entendem que:

[...] o papel da comunicação eficiente na relação docente-discente pode ser determinante em todos os resultados de aprendizagem. Daí a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina em cursos de licenciatura. Ela impulsiona ao seu efetivo uso, pois proporciona a mobilização de profissionais, favorecendo a inclusão e valorização da língua materna dos seus possíveis educandos surdos. (LIMA; ANGELI, 2014, p. 10).

Santos e Oliveira (2012) desenvolveram uma pesquisa em uma escola municipal localizada no estado de São Paulo e apontaram alguns aspectos importantes quando se pretende uma educação bilíngue. Para eles, “[...] a presença de um instrutor surdo capacitado para o ensino de Libras e práticas de ensino adequadas, que visem o acesso à cultura e identidade surda” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 7500), é uma condição primordial para a construção de identidade dos surdos, bem como para se obter um “[...] bom desempenho acadêmico e inserção social” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 7500).

Nascimento, Silva e Nantes (2012) também consideraram que a presença de professores/estagiários surdos foi primordial para o desempenho acadêmico de futuros professores, alunos de cursos de licenciatura da disciplina de Libras na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Segundo elas,

A presença dos surdos contribuiu, de acordo com os apontamentos dos alunos, para uma melhor compreensão do que é ser surdo e como lidar com as pessoas surdas, contribuindo assim para a formação desses futuros professores de salas inclusivas, pensando em um planejamento que contemple as diferentes formas de aprender. (NASCIMENTO; SILVA; NANTES, 2012, p.12231).

As autoras destacam que a disciplina de Libras permitiu, indubitavelmente, um olhar diferente sobre a realidade surda, uma nova forma de ver a realidade dessas pessoas e “[...] reconhecer o potencial para aprendizagem dos alunos surdos desde que se considerem suas especificidades, essencialmente sua diferença linguística no processo de escolarização” (NASCIMENTO; SILVA; NANTES, 2012, p.12229).

Observa-se, por meio das pesquisas o apontamento da presença do surdo tanto no trabalho docente, ou seja, na ação de ensinar como no ato de aprender, na Universidade e na escola. Na Universidade, de um modo geral, a disciplina de Libras é ministrada por professores ouvintes e, além disso, os poucos surdos que conseguem se formar em um curso de graduação e desejam seguir carreira acadêmica, acabam por enfrentar barreiras nos processos seletivos de mestrado/doutorado por causa de suas especificidades linguísticas. Isso contribui para a escassez de profissionais surdos capacitados para exercer a profissão de professor universitário e formar profissionais capazes de atuar com alunos surdos considerando as suas especificidades e diferenças linguísticas.

A pesquisa de Fambomel (2018) também promoveu momentos de discussões que envolveram atividades que trabalharam a sensibilização dos licenciandos, estudos de caso, leituras e debates de textos e materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC)

direcionados ao atendimento de pessoas com surdez. Segundo a autora, é primordial que se reflita e tenha um olhar mais profundo acerca de uma prática educativa inclusiva. Para além de informações e trocas de conhecimentos, a Universidade deve oferecer oportunidades para os professores descobrirem a sua criatividade e tendências, permitindo que eles tenham um desenvolvimento pleno, a fim de que consigam estabelecer uma conexão mais significativa com a realidade. Logo, “[...] não se pode partir do pressuposto de que existe aluno-padrão, é preciso, antes de tudo, estar preparado para as adversidades que a profissão impõe” (FAMBOMEL, 2018, p. 11).

Da mesma forma, para Monteiro, Santana, Rinaldi e Schlünzen (2012), os docentes ainda não possuem formação adequada para o trabalho pedagógico que atenda as diferenças do aluno com surdez. Eles desconhecem a Libras e não fazem uso da língua de sinais “[...] em seu cotidiano na sala de aula, o que pode indicar fatores que favorecem o desencadeamento de um processo de fracasso escolar desses alunos ou evasão do sistema regular de ensino” (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012, p. 127). Para as autoras,

Em relação ao Ensino Superior, percebe-se as dificuldades dos cursos de licenciatura em se adequar para o atendimento ao dispositivo legal, especialmente pela dificuldade de mão de obra qualificada para ministrar a disciplina LIBRAS, que por consequência, permanece sem instrumentalizar minimamente o futuro professor. Adicionalmente, é importante destacar que a escassez de produções na área investigada dificulta momentaneamente a visualização de um quadro mais amplo no cenário da pesquisa educacional sobre o tema. (MONTEIRO; SANTANA; RINALDI; SCHLÜNZEN, 2012, p. 126).

Nesse mesmo sentido, Rosa (2012) apresentou reflexões sobre a implementação da disciplina de Libras no ensino superior. Ela enfatizou que se fala sobre a Libras, no entanto, ainda não há entendimento sobre o surdo que, na maioria das vezes, é visto como “deficiente” pela sociedade que foca somente no patológico ao invés de considerar as suas diferenças linguísticas. Mesmo com a existência da Libras, leis e decretos, o conhecimento sobre todo o contexto em que essa língua se insere, é escasso.

A aula de língua de sinais não corresponde somente à prática, sinais soltos ou expressões. A teoria é essencial para que o alunado entenda o motivo de cursar essa disciplina, além de perceber o que a sociedade mostra como ‘verdade absoluta’ e a realidade da comunidade surda. O aluno, a partir de então, se conscientizará da existência e da necessidade da LIBRAS no meio acadêmico e sócio educacional. (ROSA, 2012, p. 84).

É importante que teoria e prática caminhem juntas numa mesma direção. Nesse sentido, como dar conta de contextualizar, ensinar, praticar e compartilhar, de uma forma significativa, tantos conhecimentos e informações em tão pouco tempo? Essa é uma pergunta que muitos

profissionais, que estão na sala de aula, fazem e ainda não encontraram uma resposta. Pesquisas e experiências mostram que a maioria dos professores, quando não priorizam a teoria, focam na prática. Dificilmente conseguem conciliar as duas.

Ao realizar uma pesquisa com cinquenta e três licenciandos de sete cursos de licenciatura (Biologia, Educação Especial, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando conhecer as crenças de autoeficácia dos licenciandos para trabalhar com alunos surdos, Cozendey e Costa (2018) concluíram que 72% dos participantes afirmaram não estar aptos para esta prática educacional e 56% deles, “[...] não acreditam que estão recebendo uma formação que os prepare para a prática em turmas que tenham alunos com deficiência auditiva” (COZENDEY; COSTA, 2018, p. 11). E, mesmo tendo um pouco de conhecimento sobre a Libras, a maior parte dos participantes não se sente capaz de conversar com uma pessoa surda em Libras. No entanto, “[...] embora os licenciandos não tenham confiança em se expressar em Libras, a disciplina de Libras [certamente] ajudou a alguns licenciandos a entenderem um pouco sobre a cultura surda” (COZENDEY; COSTA, 2018, p. 13).

Ao discorrer sobre a presença da disciplina no currículo acadêmico, Rosa (2012) sugeriu que mais semestres letivos dessa disciplina poderiam existir para um maior aproveitamento. No entanto:

[...] algumas universidades, ou ainda alguns professores, não veem essa possibilidade por questões burocráticas, financeiras, de falta de profissionais, de legitimidade da língua de sinais e de sua importância para as universidades (sim, mesmo com lei e decreto ainda há pessoas nas universidades, e fora dela, que veem a língua de sinais sem o mesmo valor linguístico da língua oral), entre tantos outros fatores. (ROSA, 2012, p. 84).

Bastos (2017), ao realizar uma pesquisa com professores da escola municipal A.C. no município de Caxias-MA, aponta que nenhum deles sabia se comunicar em Libras, mas ressalta que todos se graduaram antes da Lei nº 10.436/2002, portanto, a grade dos cursos ainda não contemplava a disciplina de Libras. No entanto, destaca a importância de procurarem capacitação através de cursos ou pós-graduação em Libras, já que também eram professores de alunos surdos.

A autora constatou que a comunicação dos docentes com os alunos surdos, só era possível por conta do intérprete/tradutor de Libras na sala de aula e salienta que a comunicação do professor com o estudante surdo não deve se restringir somente a presença do intérprete/tradutor, pois, o discente é aluno do professor e não do intérprete. A presença do intérprete na sala de aula, acaba acomodando os professores.

O apontamento desses resultados remete ao que Machado (2006) afirma, pois, segundo ele, alguns professores do ensino regular, por não terem uma formação adequada para lidar com o aluno surdo, acabam transferindo a responsabilidade do ato de ensinar aos professores da educação especial. De acordo com a pesquisa realizada pelo autor, “essa situação sobrecarrega o aluno surdo, que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular, por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem” (MACHADO, 2006, p. 54-55).

Segundo Bastos (2017), as principais dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados com os alunos surdos, diz respeito a comunicação e a adaptação de conteúdos. Em seu trabalho, a autora defende que a Libras seja inserida como disciplina também nos currículos de toda a educação básica, pois, isso possibilitará a todos os alunos, principalmente os surdos filhos de pais ouvintes que chegam nas escolas sem saber se comunicar em língua de sinais e não possui referência de identidade surda, aos professores, gestores e toda a comunidade escolar, o acesso a Libras.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento o aporte teórico-metodológico da pesquisa. É retratado, de forma minuciosa, o processo de desenvolvimento do estudo, explicitando os procedimentos para coletas e análises de dados a partir do método utilizado na investigação.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa porque o objetivo está centrado no aprofundamento da compreensão do meu percurso formativo e das experiências vividas como aluna com surdez no curso de licenciatura em Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente. Em geral, opta-se por esse tipo de abordagem quando o objetivo é entender e compreender a causa, o porquê, de determinados comportamentos.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um mundo de significados, motivos, valores, atitudes etc., o qual “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22). Concentra-se num modo subjetivo de resolução de problemas que não pode ser apresentado estatisticamente por meio de tabulações etc., e uma de suas grandes vantagens é que ela considera aprendizagens, sentimentos, atitudes, opiniões, experiências, no que resulta na valorização de aspectos emocionais, sociais e intelectuais dos sujeitos.

O propósito não é a apresentar os resultados quantitativamente, mas estudar as peculiaridades e experiências individuais dos sujeitos, casos específicos, descobrir e entender como eles pensam ou se sentem, e outros aspectos. Dessa forma, Gerhardt e Silveira (2009) destacaram que as características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 29).

Os estudiosos que trabalham com esse tipo de pesquisa preocupam-se com o processo e não apenas com os resultados finais. O interesse está no entendimento de como determinado fenômeno se revela em suas atividades, procedimentos e interações cotidianas. Para Godoy (1995, p. 63), torna-se difícil “compreender o comportamento humano sem a compreensão do

quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”.

Assim, esses pesquisadores buscam compreender os acontecimentos que estão sendo investigados a partir da ótica dos participantes. A autora salienta que “[...] considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos” (GODOY, 1995, p. 63). Deste modo, tendo em vista a abordagem qualitativa, neste estudo, optei por trabalhar com método denominado como pesquisa (auto)biográfica, mais detalhado conforme segue.

3.1 A pesquisa (auto)biográfica

O que é, afinal, a pesquisa (auto)biográfica? Trata-se de um método que nos permite investigar qualitativamente, a partir de narrativas autobiográficas, o modo como o sujeito faz a sua leitura de mundo. Essa é a definição para a escrita entre parênteses, a pesquisa (auto)biográfica. Esse método possibilita-nos compreender e entender nossos sentimentos, experiências, interações e percepções no contexto em que estamos inseridos.

Já a autobiografia são os instrumentos de coletas de dados que podem ser documentos diversos como portfólios, cartas, fotos, vídeos, filmes, “[...] entrevistas narrativas, entrevistas de explicação biográfica, memoriais acadêmicos, ensaios autobiográficos, memoriais de formação, relatórios, diários íntimos, diário de campo” (PASSEGGI, 2010, p. 124), entre outros.

No caso específico da formação de professores, esse tipo de pesquisa procura identificar e compreender, nas trajetórias de professores, assuntos referentes ao campo educacional, a saber: “[...] as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Esse método permite que o sujeito produza conhecimento sobre si, sobre o cotidiano e sobre o outro, trata-se de um conhecimento individual, mas que também se torna coletivo quando se é descoberta uma perspectiva subjetiva e singular, por meio dos seus saberes e da narrativa quando feita de forma profunda.

A centralidade do sujeito no processo de formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2010, p. 163).

O objetivo é, então, estudar os sujeitos mediante seus processos de biografização. Entender e compreender o significado que eles dão às suas experiências, aprendizagens e como se constroem historicamente. Não se trata de buscar nas escritas de si uma única verdade, pois como salienta Henriques (2018, p. 47):

A perspectiva auto(biográfica) de pesquisa ao se preocupar com o resgate de narrativa do sujeito, em sua construção e reconstrução de fatos vividos, tal como ele os compreende e rememora, tem a preocupação e o desejo de que o saber da experiência assuma a centralidade, proporcionando não só novas perspectivas e sentidos às dinâmicas dos processos formativos, como também ressitua-los em suas inscrições institucionais, sociais e históricas, num movimento dialético entre o individual e o coletivo.

Tal perspectiva abre as portas para novas formas de análise, interpretação e compreensão sobre a formação de professores e o trabalho docente. Nos dá a possibilidade de realizarmos um diálogo interdisciplinar porque estabelecemos relações com diversas áreas de conhecimentos; e transdisciplinar porque fazemos isso de modo profundamente integrado e organizado para chegarmos a um resultado, trata-se, pois, de um conhecimento plural. É uma articulação de fatores ou elementos que perpassam entre, através e além das narrativas autobiográficas.

Se torna um sujeito experiente aquele a quem algo lhe passa, acontece, toca, transforma, afeta, chega, a quem algo lhe ocorre (BONDÍA, 2002) e por assim ser, se sente atraído pelo desejo de mudança. Os professores ditos mais experientes e sábios, não calculam seu tempo vivido na docência contando os anos. Pois, para eles “[...] trinta anos sem reflexões sobre sua prática pode parecer pouco frente aos dez anos de um outro docente que experiencia suas aulas” (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 28). A sabedoria não é fruto da idade, é claro que o tempo favorece aquele que é mais velho se ele assim refletiu e reflete sobre sua vida, prática e ações. Todavia, isso não quer dizer que um recém-formado ou um docente mais jovem não tenha experiências para compartilhar. Assim, é importante deixar claro que é a reformulação constante de vivências que proporciona experiência às pessoas:

O que eu sabia antes pode não ser mais significativo a partir de novas ocasiões, acontecimentos ou estímulos. O que eu pensava que era irrelevante frente a um acontecimento, talvez perca o sentido a partir dos meus pensamentos e conclusões. Esse movimento reflexivo gera transformações no ser, plenitude de pensamentos, experiências, memórias significativas e sabedoria. Acúmulo de tempo vivido não gera experiência; no entanto, refletir sobre o tempo vivido produz sabedoria. (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 29).

Nessa perspectiva, a compreensão de diversos aspectos referentes à formação dos sujeitos, ocorre “[...] a partir de suas próprias referências ao mesmo tempo singulares e sociais, permitindo a escuta de vozes silenciadas, a descoberta das sombras de cotidianos perdidos e de acontecimentos ignorados” (HENRIQUES, 2018, p. 43). A seleção dessas referências fica a critério do pesquisador que escolhe as que julga mais pertinentes e que vão ajudá-lo a concretizar os objetivos da sua pesquisa.

Dessa forma, a escolha do método se deu pela possibilidade de realizar um diálogo significativo, análise e discussão acerca da formação de professores, surdez e Libras, a partir da minha trajetória de formação no ensino superior. Então, para conseguir alcançar os objetivos da pesquisa, as fontes de memórias (dados) que se tornaram objetos de análise são: relatórios de estágio supervisionado obrigatório, relatórios de projetos de extensão universitária, relatório de projeto de pesquisa, trabalhos realizados na disciplina de Libras e outras que versaram sobre Libras e surdez, memorial acadêmico descritivo - documento escrito para participar do processo seletivo de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente no ano de 2019 - e documentos que atestam formação extracurricular da aprendizagem da Libras no período de 2014 a 2018.

No quadro 4 foi sistematizado o problema, objetivos da pesquisa e as fontes em que se buscaram elementos para análise e resposta ao problema investigado:

Quadro 4 - Sistematização do problema, objetivos da pesquisa e fontes de coleta de dados

Problema de pesquisa	Objetivo geral	Objetivos específicos	Fontes de pesquisa
De que forma a Universidade pública recebe e trabalha a formação inicial do aluno com surdez no curso de licenciatura?	Compreender o percurso formativo e as experiências de uma professora surda no curso de licenciatura em Pedagogia	Identificar as experiências da trajetória da formação inicial e a aprendizagem da Libras.	i. Memorial acadêmico descritivo; ii. Relatórios de estágio Obrigatório; iii. Trabalhos de disciplina; iv. Formação extracurricular.
		Identificar como os processos formativos vivenciados contribuíram para a aprendizagem da docência (estágio, projetos de extensão e pesquisa com relação à escola).	i. Relatórios de estágio Obrigatório; ii. Relatórios de projetos de extensão; iii. Relatório de pesquisa e participação no Grupo de pesquisa.

		Compreender de que forma a prática pedagógica dos formadores de professores do curso de licenciatura em Pedagogia influenciaram a aprendizagem da docência.	i. Memorial acadêmico descritivo; ii. Relatórios de estágio; iii. Relatórios de projetos de extensão.
--	--	---	---

Fonte: Sistematizado pela autora. (2019)

A organização, tratamento, leitura e interpretação dos dados foi realizada a partir de orientações e sistematização de um protocolo de registro em três passos: descrição dos dados a partir dos documentos analisados (passo 1); leitura e identificação de similaridades, divergências, contradições etc. nos dados descritos (passo 2); interpretação dos dados e inferência de eixos de análise (passo 3). Após esse exercício, foram identificados 5 eixos de análise sobre as vivências e experiências da trajetória da formação inicial da professora surda no curso de licenciatura em Pedagogia, descritos no quadro 5.

Quadro 5 - Sistematização dos eixos de análise sobre vivências e experiências

Eixos	Documentos analisados
1. Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao ensino	Para esse eixo foram analisados os trabalhos das disciplinas, relatórios de estágios obrigatórios, relatórios dos projetos de extensão, memorial acadêmico descritivo e documentos de formação complementar.
2. Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao estágio	Para esse eixo foram analisados os relatórios de estágios obrigatórios, memorial acadêmico descritivo e documentos de formação complementar.
3. Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à extensão universitária	Para esse eixo foram analisados os relatórios dos projetos de extensão e o memorial acadêmico descritivo.
4. Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à pesquisa	Para esse eixo foram analisados o relatório do projeto de pesquisa e o memorial acadêmico descritivo.
5. Vivências e experiências extracurriculares durante o curso de formação inicial	Para esse eixo foram analisados os certificados de cursos extracurriculares relacionados ao tema e o memorial acadêmico descritivo.

Fonte: Sistematizado pela autora. (2019)

Após identificar os cinco eixos, todos os dados colhidos a partir dos instrumentos de pesquisa, foram categorizados com cores e títulos diferentes para facilitar a visualização das semelhanças e divergências das informações em cada documento. Assim, tendo em vista a valorização dos saberes advindos da experiência e conhecimentos pessoal e profissional ao longo de minha história de vida, este estudo aborda o meu olhar e reflexão sobre minhas

experiências na Universidade como aluna com surdez no curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente. Pois, conforme aponta Passeggi (2010, p. 126):

[...] a reflexividade autobiográfica é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida. Quero crer que compete a cada um debruçar-se sobre sua historicidade para compreender como vão acontecendo os processos de trans. formação permanente: os das representações de si e do outro, e os das representações das coisas nas paisagens e o das paisagens sobre as coisas.

Bom seria se todos se dispusessem ou tivessem a oportunidade de fazer esse exercício, penso que tudo faria mais sentido. Mais que isso, seria algo libertador, cheio de significados, pois “[...] a reflexividade autobiográfica constitui-se um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar melhor de si e do outro” (PASSEGGI, 2010, p. 127). Mas, enquanto não o fazem, bem-aventurados são os professores que tornam as experiências subjetivas de seus pares, uma verdadeira reflexão sobre as suas.

4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para compreensão da trajetória de formação e outros elementos que compõem os achados da pesquisa, esta seção procura apresentar e interpretar os resultados obtidos com a análise das narrativas advindas das diversas fontes investigadas.

4.1 *Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao ensino*

O primeiro eixo de análise versa sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao **ensino**, aqui concebido em suas múltiplas dimensões e não apenas como um ato neutro de mera transmissão de informações e conteúdos curriculares. Cabe esclarecer que, embora apareçam apontamentos relacionados aos estágios e projetos, a análise prioritariamente está focalizada nos aspectos de ensino por parte dos professores formadores.

Na perspectiva de Rinaldi e Barboza (2017), o ensino envolve uma compreensão multidimensional que perpassa pelo contexto, pois “[...] as interações de naturezas diversas, que ocorrem na escola e na sala de aula, influenciam e ressignificam a aprendizagem dos estudantes” (RINALDI; BARBOZA, 2017, p. 113). Portanto, outros aspectos além do conteúdo devem ser levados em consideração no trabalho do professor. Geralmente, o professor acaba desenvolvendo uma prática tradicionalista com o intuito de transmissão de conteúdos em sua aula e desconsidera fatos e elementos primordiais que fazem parte do processo de ensino, por exemplo: o perfil dos estudantes, o espaço, o tempo, a forma de organização da sala de aula, os recursos entre outros.

Assim, para iniciar a discussão dos dados, apresento a seguir um trecho que remete a minha chegada na Universidade, contexto em que a trajetória de formação inicial para a docência se inicia.

É claro que tive dificuldades para me adaptar tanto com relação aos conteúdos, quanto na convivência com os outros na comunidade acadêmica devido à surdez. Então, aos poucos, as coisas foram ficando mais claras e eu entendi que havia escolhido o curso certo para mim. Isso aconteceu porque no 2º semestre de 2015 (2º ano de curso) comecei a usar dois aparelhos auditivos, assim, passei a entender melhor o que os professores e colegas de classe diziam. As dificuldades diminuíram bastante, mas não desapareceram. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 4).

Essa fala revela que a Universidade em contexto não estava preparada para receber uma aluna com surdez, mesmo sendo oralizada e alfabetizada na língua portuguesa. Além disso,

mostra que as dificuldades perpassaram pelos conteúdos de ensino e chegaram a um dos principais entraves quando falamos sobre pessoas com surdez, a comunicação, conforme o referencial teórico. Nota-se, que a melhoria sobre a compreensão dos conteúdos, da comunicação e a relação com o outro, seja com o professor ou com os colegas, ocorreu devido ao uso dos aparelhos auditivos. Ou seja, o aluno se adapta para ser incluído no ensino superior. Esse movimento já foi vivenciado na educação básica, quando inúmeras pesquisas ressaltavam a existência de diferentes paradigmas para a inclusão (SCHLÜNZEN, RINALDI, SANTOS, 2011).

Não é novidade que o contexto universitário é desafiador para a maioria dos estudantes, quer sejam ouvintes ou não, pois muitas são as lacunas da trajetória escolar no ensino básico no Brasil, especialmente na educação pública. Ao chegar à Universidade, os alunos já enfrentam “[...] problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe” (BISOL; VALENTINI; SIMIONI; ZANCHIN, 2010, p. 152), no caso específico da aluna com surdez, os desafios foram ainda maiores devido às limitações auditivas, visto que a inclusão não se limita apenas ao ato de estar presente, incluir “[...] requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente” (BISOL; VALENTINI; SIMIONI; ZANCHIN, 2010, p. 152). A adaptação a essa nova realidade depende muito das características pessoais, habilidades e da história de vida de cada um.

A forma como as aulas e a sala eram organizadas não me favorecia, sempre ficava perdida em discussões coletivas, era super desconfortável e constrangedor ter que ficar lembrando os professores e colegas que eu sou surda e preciso do contato visual, mesmo com os aparelhos. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 4).

O professor precisa se atentar ao contexto e estar disposto a mudar a sua forma de ensinar e conduzir o trabalho docente. A estratégia de realizar discussões coletivas é muito relevante e importante para a formação de futuros professores. No entanto, isso deve ser feito de uma forma que atinja a todos que estão na sala de aula e não apenas alguns alunos. Significa que é necessário ao professor conhecer o perfil da turma e as principais características dos estudantes para que seja capaz de realizar as adequações necessárias às estratégias de ensino ou aos recursos didáticos para a participação e envolvimento de todos nas propostas e atividades de ensino.

Segundo Libâneo (2013), uma das principais tarefas do professor para a condução do trabalho docente envolve o conhecimento e a capacidade de lidar adequadamente com as condições internas e externas das situações didáticas advindas do ensino.

[...] o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, seja aquelas que o educador já encontra sejam as que ele precisa transformar ou criar. (LIBÂNEO, 2013, p. 58).

Essa ideia de coletividade aparece de uma forma muito frequente no ensino superior, em cursos de licenciatura, na realização de trabalhos em grupo como avaliação.

O método de trabalho em grupo ou aprendizagem em grupo consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis, composto de três a cinco alunos. O trabalho em grupo tem sempre um caráter transitório, ou seja, deve ser empregado eventualmente, conjugado com outros métodos de exposição e de trabalho independente. Dificilmente será bem-sucedido se não tiver uma ligação orgânica entre a fase de preparação e organização dos conteúdos e a comunicação dos seus resultados para a classe toda. (LIBÂNEO, 2013, p. 187).

Essa prática de trabalho com agrupamentos foi recorrente ao longo da trajetória formativa da estudante. Os três trabalhos analisados, neste documento de dissertação, versam sobre deficiência auditiva, surdez e Libras e foram realizados em grupo, sendo que um deles foi exigido como única avaliação da disciplina. Mas todos foram apresentados oralmente em sala de aula e discutidos com os colegas. Embora os trabalhos tenham sido realizados em grupo com o mesmo tema, cada professora, em sua disciplina, orientou sua realização de um jeito.

Na disciplina de Libras (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2015), a proposta de trabalho teve como foco a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI)⁸, a partir de um estudo de caso de uma criança surda.

Fomos orientados a fazer o trabalho em grupo (quatro pessoas), ler o caso de uma aluna surda e, a partir da leitura, preencher os seguintes documentos (Anexo A) (todo o material foi disponibilizado online através do Moodle Unesp). Esse trabalho foi exigido como avaliação parcial da disciplina (Prova 1), após enviar para o Moodle, fizemos uma apresentação para os demais colegas na sala de aula (a apresentação também foi considerada para obtenção da média final). Além desse trabalho, realizei uma avaliação prática na qual apresentei três músicas infantis em Libras (Avaliação final - Prova 2). (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2015).

Por meio da narrativa, é possível observar que a professora da disciplina de Libras utilizou um recurso de tecnologia (ambiente on-line) para ensinar e orientar os alunos, dispôs

⁸ Trata-se de uma ferramenta de planejamento e acompanhamento que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de alunos com algum tipo de limitação ou dificuldade para aprender. O foco do instrumento é o atendimento das necessidades individuais do estudante e ele deve ser elaborado por meio de um trabalho colaborativo entre professores da classe regular, professores do AEE, pais e todas as pessoas envolvidas no acompanhamento da criança na escola.

de um estudo de caso e formulário orientador para elaboração do PEI como recursos materiais e adotou duas formas de avaliação, sendo a primeira (trabalho em grupo) formativa⁹ e a segunda (avaliação individual prática) somativa¹⁰.

Já o trabalho para a disciplina Problemas no desenvolvimento infantil (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2017a), juntamente com uma escrita teórica, a proposta da docente foi a elaboração de um plano de aula, ou seja, nosso desafio era pensar um plano para ensinar a todos os alunos da sala, surdos e ouvintes.

Fomos orientados a fazer o trabalho em grupo (quatro pessoas) para elaborarmos uma escrita sobre o tema [deficiência auditiva e surdez] e elaborarmos um plano de aula que atendesse alunos surdos e ouvintes. Essa foi a avaliação final da disciplina. Entregamos o trabalho impresso para a professora e compartilhamos com os demais colegas na sala de aula [realizamos uma apresentação oral]. A apresentação também foi considerada para obtenção da média final da disciplina. Além do trabalho em grupo, houve uma avaliação individual sobre os conteúdos estudados nas aulas. (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2017a).

Nesse segundo exemplo, a professora da disciplina Problemas no Desenvolvimento infantil também optou em trabalhar com as duas formas de avaliação, apontadas anteriormente. No entanto, a avaliação somativa individual foi realizada anteriormente ao trabalho em grupo. E diferentemente da professora da disciplina de Libras, optou pela entrega do trabalho impresso.

Elaborar um plano de aula ou um plano de ensino é uma tarefa de grande desafio. Pensar em estratégias de ensino e materiais considerando e valorizando o protagonismo dos alunos não é fácil. Neste caso específico, não foi tão complicado para mim, pois vivo a surdez. O desafio maior foi ter que preparar uma proposta com as colegas, tanto é que acabamos apresentando dois planos de aula: um meu e outro delas.

Se fosse possível repetir a experiência, penso que, talvez, teria sido mais adequado se eu tivesse feito o trabalho sozinha ou se a atividade realmente tivesse sido realizada de forma coletiva. Para isso, todos os integrantes teriam que ter se comprometido e estarem disponíveis para trocas de conhecimentos, informações ter disponibilidade de horário, não foi o caso.

Ao analisar retrospectivamente as experiências, retomo Libâneo (2013), quando salienta que o planejamento, plano de ensino e a preparação de aulas é uma tarefa fundamental no

⁹ Caracteriza-se “por ser processual, isto é, possibilita a interação entre o professor e o aluno ao longo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que auxilia os envolvidos com informações acerca dos objetivos alcançados e os esforços necessários para desenvolver o que ainda não foi atingido”. (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTOVÃO; SILVA, 2017, p. 269).

¹⁰ Esse tipo de avaliação “assume o papel de uma avaliação final que serve para julgar o valor dos currículos inteiramente acabados e aperfeiçoados pelo uso do processo de avaliação em sua função primeira (formativa). (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTOVÃO; SILVA, 2017, p. 270).

trabalho docente e “[...] deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano” (LIBÂNEO, 2013, p. 267). Portanto, planejar, organizar, elaborar plano de ensino e planos de aula são ações que fazem parte da vida cotidiana de um professor, isto posto, é primordial que os alunos do curso de licenciatura façam esse exercício na Universidade sempre pensando em situações reais para que a sua formação seja construída o mais próximo da realidade possível.

O plano de aula e o plano de ensino, também podem ser vistos como gênero textual, pois, os gêneros textuais são considerados não apenas como instrumentos de comunicação, mas como objetos de ensino-aprendizagem (PAGNONCELLI, 2008). Nesse sentido, é papel da Universidade “[...] promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, conseqüentemente, saibam utilizá-los no seu dia-a-dia, em contextos específicos” (PAGNONCELLI, 2008, p. 5).

Outra disciplina que foi objeto de análise neste trabalho foi Fundamentos da Educação Inclusiva (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2017b). O trabalho proposto pela docente responsável pode ser visto como uma pequena pesquisa que foi realizada fora da Universidade para verificar a realidade de alunos com surdez nas escolas. Trata-se de um trabalho com um caráter mais científico que exigiu dos futuros professores algum conhecimento prévio sobre pesquisa e sobre o tema.

Fomos orientados a fazer o trabalho em grupo (quatro pessoas), no entanto, a maior parte foi feita por mim. Além de construir uma escrita com referencial teórico sobre o tema, também fomos orientados a ir até uma escola para entrevistar ou aplicar um questionário em um professor que tivesse contato com alunos com surdez na sala de aula regular. A professora disponibilizou dois textos de apoio [...] Esse trabalho foi exigido como avaliação final da disciplina. Entregamos o material impresso para a professora e depois socializamos os resultados com os demais colegas na sala de aula, a apresentação também foi considerada para obtenção da média final da disciplina. (TRABALHO DE DISCIPLINA, 2017b).

Nota-se que possivelmente eu tive problemas para realizar o trabalho com o grupo, visto que afirmo ter feito a maior parte do trabalho sozinha. Isso pode ter acontecido por diversos motivos, no entanto, o trabalho em grupo tem como principal finalidade a real participação e “[...] cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema em estudo” (LIBÂNEO, 2013, p. 187).

Observa-se que apesar de o trabalho ter sido a única avaliação da disciplina, a professora também trabalhou com os dois tipos de avaliação, a saber: formativa porque se trata de um

processo por meio do qual ela teve que dar tempo para os alunos construir o trabalho e coletar os dados; e somativa porque foi o produto final da disciplina.

Segundo Libâneo (2013), os princípios básicos do ensino são: ter caráter científico e sistemático, ser compreensível e possível de ser assimilado, assegurar a relação conhecimento-prática, assentar-se na unidade ensino-aprendizagem, garantir a solidez dos conhecimentos e levar à vinculação do trabalho coletivo - particularidades individuais.

Pode-se dizer que a maneira como as três professoras das disciplinas mencionadas trabalharam o ensino está muito próxima dessa concepção. Acredito, que para estarem plenamente de acordo, faltou apenas um olhar mais atencioso às minhas particularidades enquanto aluna com surdez, pois a escola e também a Universidade, por sua vez, devem atender criticamente e dentro da realidade, as orientações contidas nos documentos oficiais que salientam sobre uma educação de qualidade para todos, sem discriminação.

Conforme já apontava a Constituição Federal em 1988, em seu Art. 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A educação deve ser proporcionada com garantia de um padrão de qualidade e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1996).

Penso que as discussões coletivas poderiam ser realizadas com a sala organizada em semicírculo e os alunos também poderiam ter sido orientados, pelos professores, a conversar de uma forma mais empática, pois a empatia é fundamental para o convívio social e é a base para um aprendizado maior. Uma pessoa empática está sempre disposta a ajudar o seu semelhante. A conhecer a realidade do outro e a contribuir para a resolução de situações problemáticas. Está sempre atenta às necessidades do outro e ao que ele diz ou não diz, entretanto, pode ser percebido pelo olhar ou pelo tom da voz. Na escola e na Universidade eu senti falta disso, porque poucos se importavam se eu estava entendendo ou não, se eu estava aprendendo ou não. Já era o suficiente estar ali com eles.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. (ROCHA, 2017, p. 7).

Talvez, se todos os professores assumissem uma postura mais inclusiva, demonstrando sensibilidade, compreensão, acolhimento, empatia, valor e respeito às diferenças em suas ações e não somente no lindo discurso que reproduzem inúmeras vezes, se demonstrassem disposição e desejo de mudança e não resistência, como foi o caso da professora que não quis utilizar o microfone em suas aulas. Talvez, os alunos também passassem a se importar mais, a ter uma outra visão e postura frente às situações, como as que eu venho mencionando no decorrer da dissertação, que ocorreram e ocorrem nas escolas e nas universidades.

A Universidade, bem como a escola, são espaços constituídos por um público alvo diversificado. Ninguém é igual a ninguém, somos igualmente diferentes e essa heterogeneidade é algo que deveria ser benévola a todos, porque aprendemos a conviver com as diferenças e nisso vamos nos tornando mais humanos. O que aprenderíamos se todos nós fossemos iguais? Como seria a nossa evolução se nada nos tirasse da nossa zona de conforto? A luta por uma educação inclusiva:

[...] embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças. (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

Durante as discussões, os professores poderiam possibilitar a repetição de perguntas e comentários feitos; pedir aos alunos para que levantassem a mão para eu saber quem estava falando; assegurar que cada pessoa respeitasse a sua vez de falar para evitar um alarido de vozes, pois eu acabava não entendendo nada.

A partir desses apontamentos, considero ser relevante apontar a importância do planejamento que, segundo Libâneo (2013, p. 246):

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

O planejamento “[...] não se restringe à sala de aula; pelo contrário, está diretamente ligado as exigências sociais e à experiência de vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 246). Os resultados apontam a necessidade de mudanças nas estratégias de ensino, no “como ensinar a todos”, “como organizar a sala”, “como fazer acontecer”. Pois, considerando que o

sistema educacional está pautado na divisão de alunos sem deficiência e com deficiência, “[...] e muitas vezes ignora o subjetivo, o afetivo, e desrespeita a diversidade inerente à espécie humana” (ZIMMERMANN, 2008, p. 01), as instituições carregam um legado de exclusão e segregação, quer sejam em suas práticas, quer sejam em sua infraestrutura.

Assim, por existir essa divisão, a sala de aula com uma ou mais pessoas com surdez ou com deficiência, necessita ser organizada de maneira diferente e é de suma importância que as aulas sejam planejadas de uma forma contextualizada, de acordo com as necessidades dos alunos, distanciadas dos padrões impostos pela “normalidade”. Visto que a apropriação e assimilação de “[...] conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não têm valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social” (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Nos momentos de apresentação de trabalhos dos alunos ou de conteúdos por parte dos professores, poderiam ter se atentado mais aos vídeos, que raramente tinham legendas. Poderiam se atentar ao escrever na lousa e falar ao mesmo tempo de costas para mim, algo que aconteceu com muita frequência. Também foram muito dificultosas as aulas cujos professores andavam pela sala enquanto explicavam os conteúdos e nos questionavam.

Eu não consegui desenvolver a habilidade de fazer anotações durante as exposições orais dos professores, porque sempre ficava atenta olhando para quem estava falando para ter o contato visual e, quase sempre, fazer leitura labial. Penso que, para facilitar o meu entendimento, poderiam ter apresentado um esboço escrito, antes ou depois das aulas de exposições orais, pois era frustrante ter que ficar pegando anotações dos colegas. Uma vez que, cada um entende as explicações de um jeito e escrevem da forma como entendem e nem sempre são compreensíveis aos outros. Além disso, desestimulava a minha autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 1996), pois acabava ficando dependente de outras pessoas. Como estava sendo formada para ser professora, a independência era e é indispensável.

No meu caso, entendo que não se trata de adequações curriculares e sim de adequações nas estratégias de ensino, as adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem as quais referem-se ao como ensinar os componentes curriculares “[...] à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares; à seleção de um método mais acessível para o aluno” (BRASIL, 2003). Pois, um ensino democrático supõe “[...] a adequação metodológica às características socioculturais e individuais dos alunos e às suas possibilidades reais de aproveitamento escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 137).

Assim, conforme afirma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Enfim, as mesmas características também podem ser observadas nas orientações dadas para a realização dos estágios na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os quais estiveram sob a responsabilidade da mesma professora.

Fui orientada a organizar uma pasta para cada estágio com introdução, roteiros de observações, roteiro de entrevista sobre a gestão de ensino (respondido pelas supervisoras dos estágios nas unidades concedentes), roteiro para elaboração dos planos de aula (regências), roteiro para análise do projeto político pedagógico da escola, reflexões e considerações finais, conforme os modelos a seguir (Anexo C): Foram utilizados os mesmos modelos de roteiros para os dois estágios. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016;2017).

Nota-se na narrativa a organização da orientação de estágio. A professora utilizou roteiros para auxiliar a aluna nas observações nos campos de estágio. Além disso, é possível apontar que o estágio se pautou em observações, realização de entrevista sobre a gestão de ensino, elaboração e aplicação de regência, reflexões sobre as vivências nas escolas e as considerações da discente sobre os estágios.

O pedagogo se baseia na teoria para fundamentar a sua prática. Isto posto, o estágio é um momento fundamental à formação de qualquer profissional. Nesse sentido, Canário (2013, p. 74) destaca que:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. Conforme sustentaram, de modo convincente, Lesne & Mynvielle (1990), a formação, enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um.

As experiências de ensino voltam-se para o professor formador no âmbito das disciplinas regulares. De modo geral, não se percebe pelas narrativas uma preocupação das professoras com adequação de estratégias/orientações ou recurso para a aluna com surdez.

De igual modo, nas orientações do projeto de extensão, o ensino ocorreu de uma forma mais independente. A professora dava dicas sobre como ensinar, orientações e indicava leituras, todavia, não disponibilizava nenhum modelo ou roteiro de trabalho ou planejamento.

Fui orientada a escrever um relatório de aula para cada dia que eu fosse até a unidade escolar desenvolver o projeto. A orientadora do projeto não disponibilizou nenhum modelo, fazia apenas sugestões de leituras de documentos como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN ARTE); Pedagogia Cidadã e Referencial Curricular para a Educação Infantil, dava algumas dicas para aprimorar as aulas e as orientações ocorriam em reuniões individuais (às vezes coletivas) de forma oral. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016).

Para o 2º ano de projeto, fui orientada a fazer um plano de ensino, mas ela não deu nenhum modelo. Então eu recorri ao modelo que eu havia aprendido na disciplina de Didática (fiz essa disciplina no 2º semestre do 1º ano de curso, mas ela era oferecida somente no 2º semestre do 2º ano do curso, ou seja, eu antecipei a disciplina). (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017).

Assim como o plano de ensino e o plano de aula, o relatório de aula ou relatório de atividades de extensão, também se classifica como um gênero textual. Isso porque os gêneros textuais estão em constante mudança, não são entidades fixas, pelo contrário, há gêneros textuais “[...] que desaparecem e outros que nascem, dependendo das necessidades dos falantes que os utilizam. É essa estabilidade e mobilidade que permite ao professor tomar o gênero como objeto de ensino” (PAGNONCELLI, 2008, p. 5).

Apesar de relatórios, fichamentos, resumos e resenhas serem tarefas frequentemente solicitadas pelos professores na Universidade, tudo se torna muito confuso na cabeça dos alunos, pois cada docente tem uma forma de trabalhar. Alguns até exigem e agem como se os alunos tivessem a obrigação de saber o que ele quer que façam, às vezes é um trabalho que já foi feito anteriormente com modelos de outros professores, então eles não aceitam porque querem do jeito deles. Nesse sentido:

[...] é necessário que o professor estabeleça, com muita clareza e propriedade, critérios relacionados aos padrões de textualidade: de coerência e de coesão; bem como das condições de produção, da adequação ao gênero solicitado, do domínio do sistema linguístico, dentre outros, condizentes com a etapa de ensino na qual leciona. (PARISOTTO; RINALDI, 2016, p. 272)

É dever do professor e da Universidade trabalhar os diferentes gêneros textuais em sala de aula de modo a promover confiança e autonomia aos estudantes no momento em que necessitarem elaborar uma tarefa que cobre esse tipo de conhecimento.

Essa forma de ensino adotada pela professora do projeto de extensão se aproxima bastante do que Libâneo (2013) chama de trabalho independente. Para o autor:

O método de trabalho independente dos alunos consiste de tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador. O trabalho independente pressupõe determinados conhecimentos, compreensão da tarefa e do seu objetivo. (LIBÂNEO, 2013, p. 179-180).

É possível observar a indicação de leituras de documentos que são de suma importância para o trabalho docente. Além disso, no segundo ano de projeto, a professora também trabalhou com plano de ensino, a diferença é que não foi disponibilizado nenhum modelo orientador. Eu, como futura professora, havia acabado de concluir o primeiro ano de curso e consegui realizar a tarefa porque recorri ao que havia aprendido na disciplina de didática, a qual decidi antecipar, pois na grade curricular do curso, a disciplina era oferecida somente no segundo semestre do segundo ano e eu fiz no primeiro ano. Percebi que eu tive certa dificuldade em organizar a ação sem uma orientação mais prescritiva para estudantes em início de formação.

Reiterando o que afirma Libâneo (2013, p. 56), “[...] o ensino só é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais”. Complementarmente, ensinar “[...] não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender é criticamente possível” (FREIRE, 1996, p. 26). Isso significa dizer que o bom ensino não depende unicamente do professor, uma vez que os alunos também precisam querer aprender. É fundamental que mantenham uma atitude de busca, criadora, inquieta, responsável e comprometida. Essa parece ser uma de minhas características como aluna com surdez, pois as narrativas revelam que além de ter buscado um meio para poder atingir os objetivos do projeto de extensão, eu tive que buscar formas para me adaptar durante todo o meu percurso formativo no curso de licenciatura.

Neste primeiro eixo, parecem ter ficado claras três problemáticas maiores quando falo do ensino que recebi na Universidade como aluna com surdez durante o curso de Pedagogia, a saber: a organização do espaço, o planejamento considerando as diferenças e as estratégias de comunicação. Se essas três questões tivessem sido contempladas durante o meu percurso formativo, teriam feito toda a diferença no trabalho das professoras.

Deste modo, penso ser interessante apresentar um infográfico sistematizando o que pode ser feito para que essas lacunas possam ser preenchidas:

Infográfico 1 - Indicadores para a melhoria do ensino para alunos com surdez que utilizam AASI



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Além do que foi apresentado anteriormente, é primordial que se tenha uma boa articulação labial ao falar, mas nada exagerado porque isso causa constrangimentos. E quando não for possível fazer um semicírculo com apenas uma fileira devido ao tamanho do espaço e número de alunos, é necessário deixar um espaço entre as cadeiras para que todos os rostos fiquem visíveis, a organização da sala com uma cadeira atrás da outra não é favorável. Seguindo essas dicas para ensinar pessoas com as características mencionadas ou parecidas, o professor fará total diferença no aprendizado, desenvolvimento e autonomia desses alunos.

Outro ponto que considero importante destacar remete à disciplina de Libras que foi ministrada por uma professora ouvinte, pois como ela mesma sempre falava em suas aulas: não basta a técnica, é preciso que ocorra uma imersão. Nessa perspectiva, por que a Universidade não procura os surdos para fazerem um trabalho na disciplina de Libras? Posto que, de maneira empírica, são os professores que, às vezes, procuram a comunidade surda ou levam alguém que

faz parte dela à sala de aula para que os alunos conheçam uma pessoa surda ou tenham um mínimo de contato.

O Decreto nº 5.626/2005 é bem claro quando destaca em seu Art. 7º, parágrafo 1º, que “as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras” (BRASIL, 2005). No entanto, o que vemos na prática é que a maioria das disciplinas de Libras que são ofertadas pelas instituições de ensino superior é ministrada por professores ouvintes. Não há discrepâncias nestes fatos? Penso que a Universidade poderia fazer algo muito mais efetivo do que simplesmente deixar tudo nas costas dos docentes para que eles deem um jeito de contornar a situação. A Universidade precisa abrir mais as portas para nós, surdos, nos dar mais oportunidades e se enquadrar ao que está proposto na legislação.

4.2 Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao estágio

O segundo eixo de análise versa sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao **estágio**. Os documentos analisados foram: o memorial acadêmico descritivo, documentos de formação complementar e os relatórios dos dois estágios obrigatórios.

O primeiro estágio foi realizado na educação infantil, no segundo semestre do segundo ano de curso, no CCI do campus da Universidade. E, já o segundo estágio, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, ocorreu no terceiro ano do curso de licenciatura, e foi realizado em uma escola privada do município de Presidente Prudente. Os dois estágios obrigatórios estiveram pautados em observações, elaboração e aplicação de regência e reflexões.

Antes de iniciar a apresentação dos dados deste eixo, penso ser necessário definir o que compreendo como um estágio. Trata-se, segundo Mello e Lindner (2015, p. 1), de uma atividade balizadora:

[...] para a formação de professores, na qual os alunos têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

Nesse sentido, o estágio deve ou pelo menos deveria, “[...] caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005; 2006, p. 13). Pois, é um campo de conhecimento que visa a preparação para um trabalho docente coletivo, posto que o ensino não é um assunto que diz respeito somente ao professor, dado que “[...] a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2005; 2006, p. 21).

Na pesquisa em tela, os resultados apontam que são muitos os desafios que permeiam o estágio durante esse momento de formação inicial docente:

Há muitas dificuldades a serem enfrentadas em meio à realização do estágio, tais como: a disponibilidade de tempo, o trabalho, a sobrecarga de disciplinas com as quais é preciso conciliar o estágio, questões econômicas, o cansaço etc. Todavia, é nessa experiência permeada de sentimentos, angústias, alegrias, dificuldades, envolvimento pessoal, de resgate de conhecimentos, que acontecem parte dos momentos mais significativos vivenciados durante uma graduação, aqueles que os alunos jamais se esquecem. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 2).

Trata-se de momentos que marcam nossas vidas, seja de uma forma positiva ou negativa. Eu, por exemplo, considero que as minhas primeiras vivências e experiências como estagiária na educação infantil foram significativas de uma forma positiva.

[...] pude participar de muitos momentos que marcaram a minha vida [...] Brincamos no parque externo, fomos a uma festa para comemorar o dia das crianças fora da instituição, ouvi e contei histórias, ganhei o amor, carinho e confiança das crianças, tocamos violão, cantamos, brincamos de roda, aprendi como devo agir em diversas situações, enfim foi maravilhoso. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 41).

Fui muito bem recebida e respeitada [...] Sei que muito tenho a aprender, pois este é apenas o começo, mas posso dizer que esta primeira experiência de estágio foi um toque de realismo na qual tive a certeza de que eu realmente quero ser professora. Finalizo aqui com o meu grande sentimento de “gratidão”. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 42).

É possível perceber a partir das narrativas que eu fui bem recebida na escola e que houve um envolvimento significativo com as crianças já no início do estágio. Talvez, isso tenha ocorrido porque eu desenvolvía um projeto de extensão universitária sobre musicalização infantil na instituição. Mas, o fato é que o “[...] estágio supervisionado é o momento em que o acadêmico assume, de forma abrangente e eficiente, as funções de um professor por meio do contato in loco com a rotina escolar, com o aluno em sala de aula, articulando teoria e prática, sempre no sentido da reflexão da *práxis*” (MAZIERO; CARVALHO, 2012, p. 73).

Nesse sentido, “[...] uma boa convivência com o supervisor de estágio possibilita ao estagiário aprender como se deve trabalhar determinado conteúdo programático” (MAZIERO; CARVALHO, 2012, p. 73) e a averiguar se o tempo previsto no planejamento das aulas condiz com o necessário para seu desenvolvimento (MAZIERO; CARVALHO, 2012, p. 73).

A minha relação com a professora da sala em que fiz o estágio, supervisora de estágio na escola, também foi vista como positiva, pois pude contar com:

[...] o auxílio da docente que me deu dicas e me ajudou durante todo o período de estágio. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 41).

A postura da docente contribuiu muito para a minha formação, especialmente, para me tornar professora de crianças na educação infantil. Uma vez que pude compreender que as minhas ações devem estar sempre com foco nas crianças, priorizando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Que não é necessário autoritarismo para que haja respeito por parte das crianças, basta ouvi-las e respeitá-las. Conversar sempre que necessário, pedir e não mandar. Que é preciso promover um relacionamento interpessoal autêntico ajudando o aluno a construir o conhecimento, através de técnicas de sensibilização, sem qualquer forma de ameaça. Posso dizer que ela fez o que estava ao seu alcance para contribuir para a minha formação enquanto pedagoga. Visto que:

É papel do supervisor de estágio interferir construtivamente, se necessário, no desenvolvimento da aula do estagiário, enfatizando procedimentos que devem ser aperfeiçoados e refletindo, junto com o estagiário, sobre a atuação deste como professor. Tal reflexão colabora para uma formação pedagógica eficiente e comprometida do futuro educador. (MAZIERO; CARVALHO, 2012, p. 73).

Da mesma forma, a minha relação com os funcionários e todos da escola também foi exitosa:

[...] a convivência e a interação com os funcionários e as crianças foram enriquecedoras. Pude vivenciar e aprender muito com a equipe que, por sinal, foi muito eficiente e acolhedora. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 42).

É a partir da interação com os outros, que vamos construindo uma experiência subjetiva de nos sentirmos professores. É por meio dessas relações que passamos a construir a nossa identidade profissional:

É das imagens que lhe devolvem, acerca de si e do seu desempenho, ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre os diversos elementos da comunidade escolar, que dependerá o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional e o maior ou menor conforto no papel de professor. (BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018, p. 608).

No CCI, pude perceber que todos eram educadores, até mesmo as cozinheiras. Porque todos ensinavam, todos cuidavam e tinham a responsabilidade de educar as crianças, direta ou indiretamente. Foi esse envolvimento e comprometimento de todos, inclusive das famílias, que me encantou. Fez-me sentir como se eu estivesse em minha própria escola e com certeza contribuiu para a construção da minha identidade docente.

Ainda na experiência do estágio obrigatório, a elaboração e a aplicação da regência, igualmente, constitui-se como um momento muito importante para o futuro professor. No momento da elaboração e aplicação da regência, o ideal seria que o estagiário já tivesse familiarizado com o contexto escolar para ser capaz de apresentar um planejamento de aula de acordo com a realidade dos educandos e da escola. Contudo, sabemos que isso raramente acontece. Como as instituições, geralmente, têm uma rotina própria elaborada pela equipe, acabamos tendo pouco tempo para desenvolver a nossa regência. Por isso, na minha concepção, segundo o relatório que escrevi sobre o estágio realizado na educação infantil:

[...] elaborar um plano de aula e planejar as suas ações em uma sala com diversas crianças, a meu ver não é o desafio maior, o grande desafio está em realizar o que foi planejado em tão pouco tempo [...] e não adianta planejar algo em que está fora da realidade vivida pelas crianças, isso não fará sentido para elas. [...] A confecção de tambores com materiais recicláveis trouxe uma rica experiência tanto para mim como para as crianças, uma vez que foi valorizada a produção artística dos alunos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 39).

[...] sem dúvidas foi uma atividade que proporcionou, não só para mim, como também para as crianças e a professora uma experiência muito boa. A atividade que foi organizada foi muito proveitosa, pois houve a participação das crianças. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 42).

O bom professor é aquele que planeja, avalia e reflete sobre as suas ações priorizando sempre o desenvolvimento de seus alunos. É importante estimular sempre a curiosidade e valorizar as produções artísticas de seus alunos. Assim, motivá-los, inspirá-los e acima de tudo, conhecer a realidade em que eles estão inseridos. Ao elaborar e aplicar a regência:

[...] o aluno-estagiário não cumpre simplesmente uma exigência do curso, mas contribui para uma aula diversificada, além de, posteriormente, olhar para as suas experiências e delas constituir sua identidade. É a partir dessas primeiras sensações que ele poderá tomará gosto pela profissão e motivar-se-á a buscar, sempre, alternativas de melhorias em sala de aula. (JANUARIO, 2008, p. 5)

Posso dizer que, desde a chegada (início) até a saída (término), o estágio na educação infantil foi imensamente prazeroso. A interação com a supervisora, funcionários e as crianças foi fantástica, parecia que eu já fazia parte do quadro dos profissionais efetivos que ali trabalhavam há anos, todos os dias.

A regência fez-me refletir sobre o quão importante é o planejamento e o pensar antes de agir. Pude aprender do começo ao fim. Mas só aprendi porque me preparei para ensinar, porque pensei no que iria ensinar e como isso iria acontecer. E, geralmente, quem ensina, tende a aprender aquilo que ensina porque consolida o conhecimento ao se preparar e pensar naquilo

que vai ensinar. Aquele que consegue transferir o que sabe, acaba se sentindo recompensado, da mesma forma em que os que aprendem se sentem.

Ao rememorar a experiência do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, as narrativas revelam que as vivências não foram tão positivas quanto ao primeiro estágio na educação infantil.

A convivência e a interação com os professores, funcionários e as crianças foram de muito significado, seja de uma forma positiva ou negativa. Pude vivenciar e aprender muito com a equipe que, mesmo não me recebendo tão bem, me proporcionou conhecimentos com práticas em que estou certa de que não devo reproduzir. [...] A maior dificuldade que tive foi o relacionamento com a docente, ela não foi amigável, portanto, não houve trocas diretas de conhecimentos e experiências entre eu e ela. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017, p. 31).

É possível inferir que eu não tive uma recepção calorosa e acolhedora como ocorreu na instituição de educação infantil e que, conforme apontam as narrativas, a minha relação com a professora da escola e com os funcionários, não foi vista como algo positivo. Isso porque a postura adotada por eles não me possibilitou uma aproximação para que eu pudesse aprender como aprendi no primeiro estágio. Houve aprendizagens, só não aquelas que geralmente ocorrem, ou ao menos deveriam ocorrer, nos campos de estágio, a exemplo do CCI. No entanto, penso que essas vivências e experiências também podem ser vistas como um aprendizado, pois os bons professores nos ensinam com as boas práticas, já aqueles que não são tão bons, nos ensinam como não devemos ser.

Os alunos costumam aprender com os professores por meio de observações e imitações, então, a partir da análise crítica que eles fazem do modo de ser desses docentes, vão construindo a sua própria identidade profissional, seu próprio jeito de se tornar professor. Nesse processo, eles “[...] escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (PIMENTA; LIMA, 2005; 2006, p. 7).

Segundo Azevedo (2009, p. 32):

O Estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

Quanto maior for o envolvimento dos professores da escola e da Universidade com o estagiário, maiores são as chances de o estágio se tornar efetivamente significativo para sua

formação enquanto professor. Infelizmente, não foi o que ocorreu na minha experiência de estágio nos anos iniciais.

A profissão docente, assim como qualquer outra, é composta por exercício prático, “[...] no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’” (PIMENTA; LIMA, 2005; 2006, p. 7). Penso que a elaboração e aplicação da regência seja um momento muito importante para o estagiário, no meu caso, eu apenas elaborei e não consegui aplicar, conforme o relato a seguir:

Foi uma pena não ter aplicado a regência, mas não houve colaboração por parte da docente. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017, p. 31).

Quando não há uma relação construtiva entre o estagiário e a professora da escola, todos perdem. Neste caso, as crianças perderam por não poderem participar de um momento de aprendizado diferente dos que estavam acostumadas. Eu perdi por não poder contar com os ensinamentos e dicas da professora e ter a oportunidade de praticar aquilo que planejei. A professora perdeu por não estar aberta a trocas de conhecimentos e a escola também perdeu, pois, um ponto está ligado ao outro. Se o aluno aprende, a professora também aprende, o estagiário aprende, os funcionários aprendem e todos crescem.

É claro que não houve somente aspectos negativos, a minha relação com as crianças foi extremamente significativa de uma forma positiva:

Como experiência significativa [positiva], destaco a minha relação com as crianças, essa relação foi o que me mostrou que vale a pena se esforçar para um dia poder ouvi-las, ensiná-las e ajudá-las. Vale a pena lutar por elas. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017, p. 31).

A relação professor/aluno é fundamental para alcançar o sucesso escolar, a professora é uma referência para seus alunos. Por isso, é importante que o estagiário compreenda e tenha essa experiência na sala de aula. Segundo Morales (1999, p. 54):

A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles importam para nós), a elogiar com sinceridade, a interagir com os alunos com prazer... O oposto é a rejeição, a distância, a simples ignorância a respeito dos alunos, o desinteresse... (mostrado ao menos por emissão).

Essa convivência, não pode ser reduzida a uma simples e “fria relação didática nem a uma relação humana calorosa” (MORALES, 1999, p. 49). É necessário um equilíbrio, pois dificilmente conseguiremos ter um relacionamento apropriado com os alunos sem boa conexão

didática. Uma vez que, se [...] faltar à tarefa didática o componente da relação humana (com os esclarecimentos que queiramos fazer, pois estamos dentro da sala de aula), a qualidade do aprendizado padecerá e até mesmo se deixará de ensinar e aprender coisas importantes” (MORALES, 1999, p. 51).

Assim, Pimenta e Lima (2005;2006, p. 12-13) salientam que:

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Se pensarmos no primeiro estágio realizado na educação infantil, houve sim a possibilidade de compreensão, preparação e apropriação das práticas institucionais. Não foi possível vivenciar e aprender tudo, todavia o contato com a realidade, o bom relacionamento com as crianças, os funcionários, a gestora e, principalmente, com a professora supervisora na escola, agregaram muito na minha aprendizagem como docente.

No entanto, senti uma diferença enorme quando fui realizar o estágio no terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental e não foi por causa do contexto que naturalmente é diferente, mas devido a relação que eu não consegui estabelecer com a professora. Talvez seria coerente dizer que também houve a possibilidade de compreensão, preparação e apropriação das práticas institucionais, só que numa perspectiva distinta. Assim como no primeiro estágio, não foi possível vivenciar e aprender tudo, apesar disso, a proximidade com uma realidade diferente daquela que vivenciei no primeiro estágio, o bom relacionamento com as crianças, a relação desarmoniosa com os funcionários, gestores e, principalmente, com a professora supervisora na escola, também agregaram na minha aprendizagem como docente. Contudo, com ações e práticas institucionais frias e desfavoráveis. Certamente, a minha visão de mundo se transformou me alertando sobre como não devo ser como profissional e o que não devo fazer quando chegar a minha vez de ser professora.

É claro que eu evoluí como docente perpassando pelos estágios. Aprendi muitas coisas lá, apesar dos desafios. Nesse sentido, no exercício da aprendizagem da docência o estágio contribuiu para a construção e desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares, relações inter e intrapessoais, aprendizagens relacionadas ao planejamento escolar, trabalho coletivo e atitudes relacionadas ao meu campo profissional.

4.3. Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à extensão universitária

O terceiro eixo versa sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à **extensão universitária**. Os documentos analisados para obtenção dos dados referentes a esse eixo foram os relatórios dos projetos de extensão e o memorial acadêmico descritivo. O projeto de extensão foi desenvolvido no CCI da Universidade, mesmo local em que realizei o primeiro estágio.

Antes de começar a falar sobre o foco do meu projeto e apresentar os resultados sobre esse eixo, penso ser necessário explicar o conceito e objetivos da extensão universitária. Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 28), a extensão universitária é “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. E esse processo ocorre de forma indissociável com as atividades de ensino e pesquisa dentro e fora das instituições.

A resolução UNESP nº 11/2012 que dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP também aborda, em seu capítulo 1, do artigo primeiro ao quinto, o conceito e os objetivos da extensão universitária:

Art. 1º A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

§ 1º Dentro desta concepção considera-se que a extensão universitária:

I - representa um trabalho onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade;

II - constitui um veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

III - é um meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

IV - é uma produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre universidade e sociedade;

V - favorece a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca de alunos, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade.

§ 2º - Obedecendo ao preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” os planos de atividades de extensão universitária serão elaborados levando em consideração os incisos de I a V do § 1º.

Art. 2º As atividades de extensão universitária terão como referência que à Universidade, no que diz respeito às suas atribuições específicas relativas à responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento.

Art. 3º As atividades de extensão universitária terão como escopo socializar e compartilhar com a comunidade o conhecimento já sistematizado pelo saber humano e o produzido pela Universidade, bem como contribuir para o desenvolvimento desta.

§ 1º - Por sociabilidade do conhecimento entende-se o processo de viabilização prática que interpõe a hipótese ou teoria, verificada a sua utilidade.

§ 2º - O compartilhar do conhecimento refere-se aos processos de propagação de informações como forma de acesso da comunidade ao conhecimento disponível.

Art. 4º As atividades de extensão universitária deverão ter caráter educativo, no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias situações de vida, de forma a não se transformarem em atividades que substituam, sem objetivos educacionais, aquelas que deveriam ser feitas por outras agências sociais.

Parágrafo único - A relação com a produção de conhecimento e o objetivo educacional ou caráter educativo são indispensáveis para caracterizar qualquer atividade de extensão como universitária.

Art. 5º A extensão universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extracampus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores. Democráticos de igualdade e desenvolvimento social.

§ 1º - A extensão universitária poderá alcançar toda a comunidade ou parte dela, as instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços que serão realizados na execução de planos específicos.

§ 2º - As ações propostas devem atender a uma mais ampla gama de problemas e pessoas, e em especial, aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais, produzidos ou sistematizados pelo humano. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2012).

Nesse sentido, a função da Universidade não se limita somente ao fato de formar cientistas, professores e pesquisadores. Além disso, os conhecimentos nela produzidos visam sempre uma ação transformadora com relação à sociedade e os projetos de extensão têm “[...] uma relevância significativa no processo de formação e interação social” (BRANCATTI, 2018, p. 112).

Desde o ingresso na Universidade, fui contemplada com a BAAE I e comecei a desenvolver um projeto focando no ensino de musicalização infantil para crianças de 3 meses a 5 anos de idade. No início, também trabalhava com o ensino de violão popular para a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, mas acabei centrando os esforços no CCI.

No começo foi um pouco difícil porque a gente [eu e as crianças] não se conhecia. Mas, com o passar do tempo, as aulas foram ficando mais leves, fomos nos conhecendo e assim foi ficando mais fácil de musicalizar com elas. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2015, p. 16).

Esse foi o meu primeiro contato como professora de crianças na educação infantil. Eu nunca havia trabalhado com musicalização infantil, apenas com o ensino de violão para crianças acima de 7 anos de idade, jovens e adultos. Com certeza foi um grande desafio, pois ainda estava no início do curso de Pedagogia e confesso que fiquei um pouco preocupada de não conseguir entender o que as crianças iriam falar, se eu ia dar conta de ouvi-las.

Ao contrário do que muitos pensam, há uma diferença significativa entre música e musicalização. Quando falo sobre música, falo de uma arte que me permite a expressão de sentimentos através dos sons e o seu ensino se focaliza na leitura de partituras e/ou ainda no ensino de um instrumento considerando as suas técnicas e teorias. Já a musicalização faz parte da música. No entanto, ela é um processo de construção do conhecimento musical, cujo principal objetivo é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação do ser humano.

A musicalização é trabalhada através de atividades lúdicas, tencionando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da percepção auditiva, imaginação, coordenação motora, memorização, socialização, expressividade, percepção espacial, etc. O lúdico torna-se o elemento motivador e estimulante para o desenvolvimento da expressão musical, nesse sentido a imitação, a percepção e a criação são os principais componentes deste processo. E é isso que mostram os resultados apresentados no meu Relatório de Extensão:

As cantigas de roda facilitaram a socialização, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a linguagem verbal, a linguagem do corpo, a identificação da realidade e a interação com o ambiente, estimulando a lateralidade, o reconhecimento das cores, dos números etc. O contato direto com o instrumento violão foi uma experiência muito boa e interessante para elas, diria que foi um diferencial e tanto. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 25).

A cada ritmo, som, música, brincadeira, desenho, pudemos viver emoções, sentimentos, expressões e momentos que marcaram não só a vida das crianças, mas a minha também. Criamos um vínculo afetivo - eu e as crianças - e pude trocar informações/conhecimentos com as professoras, funcionários e supervisora da unidade escolar. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 25-26).

A musicalização é para todas as idades: crianças, jovens e adultos, assim, neste projeto, foquei somente na musicalização para crianças na educação infantil. Segundo Sousa (2003), a criança possui capacidades para perceber e recordar ritmos, sons e alturas, desde muito antes de seu nascimento. Pesquisas feitas sobre a percepção e resposta de bebês recém-nascidos à música, considerou que possivelmente estas capacidades já estariam em funcionamento no útero materno.

O referencial curricular destaca a importância da música no nosso cotidiano, pois, é uma forma de bebês e crianças, inclusive aquelas com algum tipo de limitação, se expressarem e se desenvolverem, além de ser um ótimo meio para a integração social.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um excelente meio para o

desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p. 49).

Seria ideal que a educação musical se iniciasse na primeira infância, começando no ambiente familiar com a escuta de músicas, identificação e brincadeiras com sons, cantando e fazendo movimentos corporais. Para em seguida, na pré-escola a criança dar continuidade já desenvolvendo a audição e a execução de padrões tonais e rítmicos (SOUSA, 2003).

Como pessoa e professora, já mencionei na introdução desta dissertação o quanto a música fez e faz a diferença em minha vida. Todavia, no cotidiano escolar, o ideal ainda está bem distanciado do real, tanto com relação às crianças como aos professores que atuam nesses espaços:

Percebe-se que a utilização da música ainda está atrelada às datas comemorativas, higiene, memorização de conteúdos, transmitir conceitos, fugindo da proposta apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que é fazer, apreciar e refletir sobre a música. [...] Poucos professores trabalham a questão da exploração dos sons: do corpo, dos objetos, não referenciam as propriedades da música e não conseguem enxergar esses aspectos como um trabalho essencial dentro da linguagem musical. Ainda possuem a visão de que é preciso formação específica em música, não ousam na maneira de trabalhar. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 26).

Eu tive muita dificuldade para trabalhar com os grupos I e II, compostos por bebês de 3 meses a 2 anos e 4 meses de idade. As professoras sempre juntavam as duas turmas, mas não participavam das aulas. Frequentemente colocavam as crianças na roda e ficavam conversando sobre diversos assuntos, então não consegui desenvolver muitas atividades com as crianças desses grupos porque eu não tinha o auxílio e a parceria das professoras.

A princípio, achei que as professoras fossem participar da aula, mas apenas bateram umas palminhas e depois ficaram conversando, trocando a fraude de algumas crianças e saindo da sala. [...] Se as professoras as estimulassem, elas [as crianças] participariam e se desenvolveriam/expressariam bem mais. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 7).

Segundo Drumond (2015, p. 2), o trabalho docente “[...] na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor(a) da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado”. É por meio das relações entre os sujeitos: criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto que a existência das instituições educativas para crianças pequenas, passa a ter sentido (DRUMOND, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, o envolvimento dos professores da escola nos projetos de extensão, assim como a boa relação com os alunos que vão fazer estágios na instituição, são fundamentais

para o desenvolvimento das crianças, pois, “[...] não se pode aprender seriamente num clima de insegurança, tensão, medo e desconfiança” (MORALES, 1999, p. 56). Trata-se de um trabalho conjunto, afinal, estamos todos batalhando em prol de um mesmo objetivo: proporcionar uma educação de qualidade para todos. E isso só será possível se trabalharmos juntos, pois, dificilmente conseguiremos obter sucesso nessa tarefa se formos orgulhosos, egoístas e individualistas.

Todos temos algo a ensinar, assim como também precisamos aprender. Eu ainda não conheci uma pessoa que saiba tudo ou que não saiba nada. E se tem algo que passei a compreender até o momento, é que por mais independente e esforçada que eu seja, eu sempre irei precisar de outras pessoas, não importa se é para uma coisa simples ou complicada.

Essas duas professoras foram as únicas que não se mostraram interessadas no projeto. Visto que, a minha relação com as demais e até mesmo com a gestão foi totalmente diferente e produtiva, conforme mostram as narrativas a seguir:

Hoje fiquei um pouco mais no CCI e além da musicalização eu trabalhei com as outras professoras em suas atividades. A supervisora pediu minha colaboração, pois duas educadoras estão realizando trabalhos fora do CCI. Foi uma experiência muito boa. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2015, p. 7).

[...] trabalhei com todas as crianças auxiliando em tudo. Brinquei e conversei com elas. Auxiliei durante o café da manhã e no almoço. Até a hora em que todos foram dormir, exceto os que iam embora após o almoço. Enfim, gostei muito da manhã de hoje. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2015, p. 8).

É possível inferir que nós conseguimos construir uma relação de confiança e trocas de conhecimentos, ao ponto de a supervisora pedir a minha colaboração para auxiliar em tarefas que não faziam parte do projeto de extensão, porém, se relacionavam com a minha formação enquanto pedagoga. Além disso, a gestão sempre se preocupou com o desenvolvimento do projeto e até mesmo participava, quando possível, de alguns momentos:

No primeiro momento estava com o grupo I e II juntos quando a supervisora entrou na sala e se sentou para participar da aula e trouxe também o grupo V, acredito que tenha sido por falta de professora. Com a participação da supervisora ficou muito mais leve, ela cantou as músicas que as crianças costumam cantar. Como o grupo V são as crianças mais velhas, elas cantavam juntas e eu acompanhava com o violão. Os bebês estavam mais calmos e cada vez mais participativos, com a presença da supervisora eles se sentiram mais à vontade. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 4).

Essa participação e envolvimento torna tudo mais fácil para as crianças e para mim também. Uma vez que, “[...] as crianças são curiosas, inventivas, criativas, pesquisadoras; observam; testam suas hipóteses; misturam produções artísticas e científicas; mostram à

pedagogia que a arte e as ciências não são modos antagônicos de pensar”. (DRUMOND, 2015, p. 13). E a minha relação com elas - as crianças - só foi melhorando a cada dia:

Fui muito bem recebida pelas crianças, com abraços e beijos. Estavam me esperando ansiosos. Queriam cantar a música “O meu nome é Lais” (A música que eu inventei para que eles memorizassem o meu nome). (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2015, p. 7).

Em relação ao semestre passado também progredimos, pois anteriormente nem todos se interessavam em tocar o violão (ter contato com o instrumento), hoje aqueles que não tocavam, são os que ficam mais tempo tocando. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 4).

Quando a relação entre professor e aluno é mantida com afetividade e estímulo, a criança se sente segura. Mas quando o professor opta pelo autoritarismo, a criança se sente ameaçada e amedrontada. Segundo Miranda (2013, p. 17), isso “[...] limita a capacidade criativa, impedindo o aprendizado. Atitudes severas com as crianças, como gritos e ameaças são prejudiciais para o seu desenvolvimento” e resultam em medo e insegurança.

A afetividade na relação ensino/aprendizagem demonstra que o processo ao conhecimento é algo consciente e a afetividade assumirá um elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência. Através de uma experiência afetiva e não somente intelectual, é que se dará o processo da autodescoberta e descoberta do outro na educação. (MIRANDA, 2013, p. 28).

Como eu disse, no começo foi difícil porque estávamos - eu e as crianças - diante do desconhecido, precisávamos nos conhecer e construir um vínculo afetivo para nos sentirmos seguros. Eu precisava conquistar a confiança deles, então precisei encontrar formas para fazer com que confiassem em mim e para que a nossa relação fosse a melhor possível.

Eu também obtive um resultado muito positivo no que diz respeito ao meu relacionamento com as professoras, com exceção das duas que mencionei anteriormente. A todo o momento conversava com elas sobre qual seria a melhor forma de trabalhar com as crianças. Sempre apresentava as minhas ideias e elas davam dicas, uma ajudava a outra. Trabalhamos juntas durante todo o projeto e as minhas ações mostram-se bastante contributivas:

Conversei com a professora sobre possíveis maneiras de criar instrumentos de percussão e juntas vamos trabalhar nisso, além de falarmos sobre a compra de um violão infantil para todos os alunos. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2015, p. 4). Conversei com a professora para providenciar uma pasta para cada um deles, para assim, poder guardar as suas atividades de música. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 5).

[...] criei uma pasta no computador de cada grupo e todos os vídeos que eu mostro para as crianças, eu deixo nessas pastas para que as professoras possam mostrar para

as crianças ou não. Depende do interesse/envolvimento delas nas aulas de musicalização. (RELATÓRIO DE EXTENSÃO, 2016, p. 6).

Assim como o estágio obrigatório, só que de uma forma melhor, na extensão universitária o aluno vai além das observações e aplicação de uma regência, a extensão “[...] representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência” (DRUMOND, 2015, p. 3), que promove a reflexão e a formação docente.

Me sinto muito privilegiada pela oportunidade que tive de poder participar e desenvolver esse projeto de extensão universitária sobre um assunto que eu tinha interesse naquele momento, pois sei que não são todos os alunos que ingressam na Universidade que conseguem participar de experiências dessa natureza. Foi na extensão universitária que passei a pensar em planejamento, a ter o hábito de planejar as minhas aulas. Foi por meio desse projeto que entendi, na prática, a importância da participação de toda a comunidade escolar e da família, para o desenvolvimento das crianças.

4.4 Vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à pesquisa

O quarto eixo versa sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à **pesquisa**. Para tanto, os documentos analisados foram o relatório do projeto de IC e o memorial acadêmico descritivo. Falarei sobre a minha participação no grupo de pesquisa e sobre o projeto de IC.

Segundo Farias e Antunes (2009, p. 5), um dos principais objetivos dos grupos de pesquisa é “[...] colocar em convívio pessoas diferentes, pensamentos divergentes, realidades distintas, histórias de vida singulares; no sentido de que estas diferenças resultem no crescimento dos indivíduos enquanto grupo”. No caso específico do grupo FPPEEBS, pode-se dizer que esse aglomerado de diferenças tem ampliado os espaços de convivência e atenuado “[...] as distâncias entre professores da rede de ensino e professores do ensino superior” (FARIAS; ANTUNES, 2009, p. 5).

Eu passei a frequentar o grupo em 2015, um ano antes de assumir a bolsa de IC e foi a partir:

[...] da participação nas reuniões que comecei a compreender melhor a importância das pesquisas e dos estudos no que diz respeito à contribuição social da universidade para a educação. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 4).

Eu já havia feito alguns exercícios de pesquisa nas disciplinas de metodologia do trabalho científico, no entanto, ainda não tinha compreendido o real sentido de uma pesquisa no âmbito educacional. Ao fazer parte das reuniões que ocorriam mensalmente,

[...] pude entrar em contato com estudantes da pós-graduação e me habituar ao mundo científico, pois fazia diversos exercícios relacionados à pesquisa e aos poucos fui aprendendo a pesquisar. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 4).

Se procurarmos compreender verdadeiramente as relações nos grupos de pesquisa, possivelmente iremos constatar que o convívio diário e a troca de conhecimentos, informações, saberes e experiências, resultam na multiplicação de ambientes ricos de aprendizagens e formação profissional. As reuniões do grupo em que eu participava eram mensais, ainda assim é possível observar o quanto esses encontros me ajudaram:

[...] os debates e as reflexões me possibilitavam compreender, cada vez melhor, os aspectos relacionados ao campo da educação, ampliando meu olhar para além do que eu estudava nas disciplinas na sala de aula. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 5).

São nesses momentos que “[...] surgem os mais diversos sentimentos de amizade, tensão, disputa, cumplicidade, parceria, carinho, discussões. Sentimentos e atitudes que fortalecem os laços que unem pessoas tão diferentes, em prol de um mesmo objetivo” (FARIAS; ANTUNES, 2009, p. 8), o crescimento do grupo e a formação de seus integrantes. Nesse sentido, o relacionamento interpessoal dos participantes reforça “[...] os objetivos do coletivo em torno de um objeto ou temática de pesquisa, conferindo ao grupo solidez e discernimento enquanto sujeitos que compartilham conhecimentos” (FARIAS; ANTUNES, 2009, p. 8-9).

Na perspectiva das instituições de ensino superior, por causa dos investimentos públicos para o desenvolvimento do conhecimento científico:

[...] os grupos de pesquisa funcionam como instrumentos inseridos nas estratégias voltadas a fazer operar e organizar a produção do conhecimento. Por seu caráter unificador, permitem a especialistas de diferentes áreas dialogarem sobre uma mesma temática. Além disso, é uma forma de concentrar recursos, em vez de financiamentos pontuais. O grupo de pesquisa permite complexificar os estudos sobre um problema de pesquisa que é, em si, complexo. Assim, a associação de pessoas em torno de um trabalho conjunto representa um avanço na natureza processual de rearticulação disciplinar. Parte-se, na constituição de um grupo de pesquisa do reconhecimento dos limites individuais e da possibilidade de superação pela estratégia do trabalho coletivo. (PEREIRA; ANDRADE, 2008, p. 156-157).

Como já mencionei na introdução desta dissertação, a minha investigação teve origem no grupo de pesquisa e se caracterizou como uma pesquisa qualitativa do tipo estudos descritivos analíticos. O tema delimitou-se ao “ensino da língua materna na ótica do coordenador pedagógico” e eu assumi a bolsa de IC logo após me desligar da extensão universitária, em agosto de 2016.

Então, tive a oportunidade de entrar no ramo da pesquisa na metade do meu terceiro ano de curso e esse fato fez total diferença na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Porque quando falo de produção de conhecimentos, considero que esses conhecimentos extrapolam o mundo acadêmico científico, pois eu aprendi coisas que levo e levarei para a vida.

Além do projeto de IC, também participei de um projeto “Guarda-chuva”:

[...] intitulado “Formação de professores e estágio curricular supervisionado: oportunidade de diálogo e parceria entre a universidade e a escola pública”, de 2015 a 2017.

As narrativas mostram que eu tive um grande envolvimento na pesquisa científica que, em síntese, “[...] consiste em um ato experimental, de cunho investigatório, orientado e organizado por um método que possui como objetivo a produção ou reconstrução do conhecimento científico” (VIANNA, 2015, p. 1), mas não só isso. Visto que, a Universidade agrega a pesquisa científica ao ensino “[...] porque, em seu alicerce, postula a produção do conhecimento” (VIANNA, 2015, p. 3).

A pesquisa científica mudou a minha vida, a minha rotina, meus hábitos, meu jeito de ser. Me possibilitou a compreensão do meu próprio ser e me mostrou caminhos que eu desconhecia, pois, enquanto aprendia com o grupo e desenvolvia o meu projeto de IC sobre a língua portuguesa, eu passei a pesquisar, individualmente, sobre surdez e Libras e tudo foi ficando mais leve para mim. É muito legal descobrir, penso ser ainda melhor conseguir mudar a sua própria vida e a de outras pessoas.

Pensar a pesquisa no mundo contemporâneo significa pensar o papel do professor na perspectiva do aprender a aprender, de vez que dois elementos fundamentais da aprendizagem aí estão presentes: o ato da criatividade e a valorização da subjetividade. E quando se fala em pesquisa em termos de um trabalho feito para aprender, está-se pensando num fazer que se transforme em algo rotineiro na vida escolar, sem aquela pretensa valorização da atividade sofisticada que se desenvolve no recesso de laboratórios reservados aos cérebros privilegiados. (GOULART, 2004, p. 67).

Nesse sentido, a pesquisa científica é extremamente importante nas instituições e na formação profissional dos alunos. Ela pode ser entendida e compreendida como uma mola

propulsora para o desenvolvimento do país e do mundo, o que torna imprescindível o investimento nessa atividade. Pois, “[...] como parte da cultura, a pesquisa traz respaldo à inserção das minorias nas esferas de poder, bem como transformações na sociedade como um todo” (VIANNA, 2015, p. 2).

Quando falo da pesquisa nas instituições de ensino superior, refiro-me a um processo imensamente rigoroso. Tudo deve ser cuidadosamente planejado de acordo com uma série de normas existentes no mundo acadêmico científico. Gil (2002, p. 17), define pesquisa como um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Para pesquisar, eu necessito, primeiramente, pensar em uma temática relevante e que seja adequada às minhas possibilidades enquanto pesquisadora. Após escolher o tema, preciso realizar um levantamento bibliográfico para alargar os conhecimentos prévios e me aprofundar no assunto. Conforme apontam as narrativas:

[...] foi realizado um levantamento bibliográfico para compreensão do tema investigado e suas características na contemporaneidade. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 8).

Optamos por analisar as produções dos últimos cinco anos, com o objetivo de mapear o que as pesquisas têm investigado sobre o tema, especialmente sobre a articulação entre o papel do coordenador pedagógico e o ensino da língua materna [língua portuguesa]. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 9).

Este procedimento foi feito no início e se estende até o final da pesquisa. Realizada estas etapas, elaboramos uma justificativa apontando os motivos que me fizeram querer pesquisar o tema proposto, a relevância e a sua importância nas esferas científica, acadêmica e social.

Segundo Gil (2002, p. 18), o sucesso de uma pesquisa depende essencialmente de algumas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, a saber: conhecimento sobre o assunto que pretende pesquisar; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; perseverança e paciência; e, por fim, confiança na experiência.

Após justificativa, vem a elaboração ou formulação do problema: o que eu pretendo responder ou resolver com a minha pesquisa? Trata-se de algo que ainda não foi resolvido. Geralmente, a problemática é fruto de inquietações pessoais, de leituras e/ou observações

daquilo que pretendemos pesquisar, não é algo que surge do nada. No meu caso buscamos responder à seguinte questão problema:

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Presidente Prudente para o ensino da língua materna, na ótica do coordenador pedagógico? De que forma o coordenador pedagógico intervém para a superação dessas dificuldades? (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 5).

Para Gil (2002), a problematização da pesquisa deve ser elaborada como pergunta, pois, isso facilita a visualização do que se pretende resolver com o estudo:

[...] esta é a maneira mais fácil e direta de formular um problema. Além disso, facilita sua identificação por parte de quem consulta o projeto ou o relatório da pesquisa. [...] Este cuidado é muito importante sobretudo nas pesquisas acadêmicas. De modo geral, o estudante inicia o processo da pesquisa pela escolha de um tema, que por si só não constitui um problema. Ao formular perguntas sobre o tema, provoca-se sua problematização. [...] Um problema não pode ser solucionado se não for apresentado de maneira clara e precisa. (GIL, 2002, p.27).

Uma vez que defini a minha questão problema, preciso determinar, com precisão, quais são os objetivos do meu estudo: o que eu pretendo com o meu trabalho? Onde quero chegar com a minha pesquisa? Habitualmente, define-se um objetivo geral explicitando o que se pretende com o estudo e alguns objetivos específicos, não há uma regra sobre quantos devem ter, em complementação ao que já foi apresentado.

Objetivo Geral Analisar as práticas do coordenador pedagógico diante das dificuldades dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Presidente Prudente para o ensino da língua materna.

Objetivos Específicos: 1. Delinear o perfil profissional dos coordenadores pedagógicos envolvidos na pesquisa; 2. Identificar a concepção de *trabalho coletivo*, *mediação pedagógica* e *formação de professores* do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Presidente Prudente; 3. Diagnosticar, a partir da ótica do coordenador pedagógico, as principais dificuldades enfrentadas pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Presidente Prudente para o ensino de língua materna; 4. Descrever e analisar as práticas de intervenção do coordenador pedagógico, junto aos professores, para superação das dificuldades para o ensino de língua materna. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 6).

É a partir dos objetivos que definirei a natureza da pesquisa, os métodos que serão utilizados e os documentos que serão analisados para conseguir responder à questão problema e concretizar os objetivos. Gil, (2002, p. 21) salienta que “[...] rigorosamente, um projeto só pode ser definitivamente elaborado quando se tem o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados”.

O próximo passo foi pensar na metodologia. Além de apontar a natureza da pesquisa - qualitativa ou quantitativa - e apresentar os métodos, eu também expliquei, detalhadamente, como realizaria a pesquisa, quais os instrumentos que utilizaria e como os dados seriam analisados. Conforme aponta as narrativas:

A presente investigação [...] se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo estudos descritivos analíticos. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 7).

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42) e a utilização de questionário para coleta de dados é uma de suas características. Na minha pesquisa de IC o instrumento utilizado para encontrar respostas às questões-problemas apresentadas, foi exatamente o questionário e ele:

[...] foi organizado de modo a obter informações sobre o perfil dos participantes, formação acadêmica (inicial e continuada), concepções teóricas e práticas sobre aspectos específicos da língua materna, material didático e sobre o papel do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, como mediador dos processos formativos junto aos professores. [...] Após a elaboração inicial, o instrumento passou pelo pré-teste e, apenas depois foi aplicado aos participantes do estudo. A aplicação do instrumento foi realizada pelos membros do grupo de pesquisa, organizados em duplas ou trios envolvendo as professoras coordenadoras do grupo, estudantes de pós-graduação (doutorado e mestrado) e de graduação (iniciação científica e vinculados a projetos de extensão universitária), além dos demais participantes que são profissionais das redes municipal e estadual de ensino no município. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 8).

Já o tratamento e análise dos resultados empíricos, coletados a partir do questionário, seguiram as seguintes etapas:

[...] digitação na íntegra dos questionários respondidos pelos gestores; seleção dos questionários respondidos apenas pelos orientadores pedagógicos; leitura e releitura das falas, extraindo delas as impressões sobre o texto, formando uma ordenação própria. Posteriormente, o procedimento adotado para análise seguirá o proposto por Miles e Huberman (1994 apud GIL, 2008, p. 175), a saber: “redução, exibição e conclusão/verificação”. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 11-12).

Conforme aponta Vianna (2015, p. 13), “[...] a pesquisa é um exercício intelectual capaz de consolidar o saber em sua renovação e descoberta” e o que descobrimos e concluímos com a pesquisa? Observamos que, na ótica dos orientadores pedagógicos, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensino de língua materna perpassam aspectos específicos da alfabetização e da língua portuguesa como ortografia, aspectos gramaticais, produção de texto, como defasagem no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Por exemplo,

alunos que chegam sem o pré-requisito ao ano a ser cursado, com dificuldades de aprendizagem, alunos que não se alfabetizaram na idade certa etc.

Além disso, os resultados apontaram dificuldades com a infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, por exemplo, salas numerosas, livros inadequados. Ainda, a falta de apoio da família, de formação dos professores com relação ao tema, dificuldade de planejamento etc.

De modo geral, percebemos que os OPs [orientadores pedagógicos] se encontravam em processo de construção de uma nova identidade profissional, a de formador de professores da educação básica, e que sua experiência na docência nem sempre contribuía para auxiliar no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos professores da escola. Concluimos que para que o OP tenha a capacidade de dar assistência ao professor na sala de sala, para que as dificuldades sejam superadas, é preciso que ele tenha uma ampla bagagem de conhecimentos específicos, sobre a língua materna [língua portuguesa], bem como sobre as mais diversas dificuldades que seus parceiros docentes enfrentam. Mas, precisarão construir novos saberes no que se referem a ensinar pessoas adultas (os professores) a ensinar e, sempre que necessário, construam redes de apoio e parceria que lhes apoiem no desenvolvimento de suas atribuições no contexto escolar. Somente assim, ele poderá contribuir para uma educação de qualidade em seu local de trabalho, de modo a auxiliar os professores na construção de estratégias pedagógicas para que os estudantes avancem em seus níveis de desenvolvimento e na aprendizagem da língua materna [língua portuguesa]. (RELATÓRIO DE IC, 2017, p. 37).

De modo geral, “[...] a aprendizagem supõe ambiência de intermediação humana específica, na qual o aluno aprende porque reconstrói, com mão própria, conhecimento disponível, e o professor o orienta nessa caminhada, desde que este também saiba aprender” (GOULART, 2004, p. 68). As orientações que tive foram vindas de uma professora que também estava disposta a aprender e isso fez com que eu evoluísse ainda mais como aluna, como profissional e como pessoa. Talvez, se eu não tivesse tido essa experiência, não estaria hoje escrevendo essa dissertação de mestrado.

4.5. Vivências e experiências extracurriculares durante o curso de formação inicial

O quinto eixo versa sobre as **vivências e experiências extracurriculares que eu tive** durante o curso de formação inicial. São os conhecimentos e formação que busquei sobre surdez e Libras durante o período de graduação fora da Universidade e eventos diversos. Os documentos analisados foram o memorial acadêmico descritivo e os certificados de cursos e afins.

Além dos estudos na graduação, penso ser necessário o aprimoramento e aperfeiçoamento em assuntos específicos, de acordo com o interesse e a área de cada um. O estudante “[...] deve desenvolver essas atividades segundo sua própria conveniência, oportunidade e compatibilidade de horário com as disciplinas curriculares e desde que guarde correlação com a área de conhecimento do curso (BUSSOLOTI; OLIVEIRA; PIRES; VEIGA, 2016, p. 2). Eu me interessei pela Libras, logo, fui buscar mais conhecimentos sobre o tema de todas as formas possíveis para mim no momento.

Além de me conhecer e me entender melhor e me aceitar como surda, eu me apaixonei [ainda mais] pela Libras. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 5)

As atividades complementares têm se mostrado cada vez mais relevantes na formação profissional dos estudantes, pois, por meio delas, os educandos podem desenvolver competências não contempladas pelas disciplinas na sala de aula (BUSSOLOTI; OLIVEIRA; PIRES; VEIGA, 2016, p. 2).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, apresenta as seguintes informações sobre atividades complementares:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

Nesse sentido, a docência demanda “[...] formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p.14).

Ao longo da graduação participei de vários eventos acadêmicos na área de educação (congressos, seminários, encontros, semana da educação, palestras, colóquios etc.) e isso foi muito importante porque pude entrar em contato com pesquisadores de diversas regiões, compartilhar e conhecer as pesquisas que estavam sendo realizadas. (MEMORIAL ACADÊMICO DESCRITIVO, 2019, p. 6).

A docência, conforme salienta (Veiga, 2008, p. 20), é “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados”, não há um único saber e as atividades complementares não podem ser vistas apenas como algo para somar ao curso de graduação. É necessário que elas “[...] interajam com as demais atividades de formação desenvolvidas, tornando-se essenciais para que o aluno desenvolva as competências profissionais necessárias à sua prática (BUSSOLOTTI; OLIVEIRA; PIRES; VEIGA, 2016, p. 3).

No primeiro semestre de 2015, antes mesmo de iniciar os meus estudos na disciplina de Libras, eu comecei um curso básico de Libras, online, com carga horária de 50h, pela Secretaria de Educação de Praia Grande. Eu já tinha interesse pelo assunto, apesar disso, ainda não havia me aceitado como surda e só consegui concluir o curso em 2016. Os módulos foram divididos da seguinte forma:

Introdução; como ouvimos o som; entendendo a língua de sinais; estrutura da Libras; apresentação Pessoal; alfabeto Manual; números; pronomes; advérbios; adjetivos; verbos; cumprimentos e períodos do dia; boas maneiras; cores; família; calendário; objetos; materiais; escolares; alimentação; bebidas; profissões; ambientes; animais; meios de Comunicação; vestuário; sentimentos; meios de transporte; localização; documentos e diversos. (CERTIFICADO, 2016a).

Em 2017, resolvi fazer outro curso básico de Libras, online, porém, com a carga horária de 40h, pela Uníntese. Além de ser de outra região, é natural que o programa curricular também tenha sido organizado com conteúdos diferentes:

Contextualização da Libras e conceitos envolvidos; quem é o sujeito surdo e os aspectos legais da Libras; conhecendo o alfabeto em Libras; conceito de soletração e sinal soletrado e suas diferenças; os números em Libras; apresentação pessoal em Libras; saudações em Libras; como estabelecer um diálogo em LIBRAS; vocabulário de sinais relacionados à conversação; vocabulário em Libras: pessoas da Família; pronomes pessoais em Libras; vocabulário relacionado na conversação - ambiente familiar. (CERTIFICADO, 2017).

Os dois cursos são de nível básico, no entanto, se compararmos as grades, é possível inferir que os conhecimentos advindos destas atividades agregaram muito à minha formação, no que diz respeito aos conhecimentos e aprendizagem específicos da Libras.

Não me tornei uma especialista, obviamente, no entanto esse é o tipo de conteúdo que a gente não tem na faculdade, e quando temos, ocorre de uma forma muito superficial devido à carga horária da disciplina que é totalmente desproporcional, e porque a grade da disciplina de Libras aborda mais questões teóricas do que práticas.

Nesse sentido, as atividades complementares se caracterizam como exercícios acadêmicos que objetivam enriquecer e ampliar, não só o currículo, mas também o perfil do formando.

Elas ampliam os horizontes do conhecimento do aluno para além do ambiente da sala de aula e propiciam a transdisciplinaridade no currículo (SILVA, 2008). Constituem, portanto, ações que devem ser desenvolvidas ao longo do curso, criando mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo graduando, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, integralizando o currículo. (BUSSOLOTI; OLIVEIRA; PIRES; VEIGA, 2016, p. 2).

No ano de 2015, tive a oportunidade de participar de um minicurso sobre Tecnologia Assistiva (TA) para a educação de surdos, com a carga horária de 4h, o qual foi oferecido na própria instituição em que estudava. A atividade fazia parte da semana da educação e pedagogia que ocorreu no ano mencionado.

[Neste minicurso, foram apresentados recursos de tecnologia assistiva para surdos e nós construímos alguns deles (de baixo custo) a fim de trabalhar com alunos surdos]. (CERTIFICADO, 2016b).

Um ano depois, em 2016, participei de outro minicurso intitulado “Cultura Surda, família e escola: sou professor, o que tenho a ver com isso”, que também foi oferecido pela instituição onde estava me formando como pedagoga.

[Neste minicurso conversamos um pouco sobre cultura surda e assistimos a um episódio da série chamada “Switched at Birth”. A trama conta com atores surdos e aborda profundamente a temática da surdez, língua de sinais e cultura surda. Fiquei viciada na série]. (CERTIFICADO, 2017).

Nota-se que, embora todos os cursos e minicursos estejam relacionados, cada um apresenta conteúdos e conhecimentos específicos sobre a temática. É claro que não foram suficientes, contudo, abriram caminhos, me conscientizaram e estimularam a querer saber mais e continuar estudando sobre o assunto. Prova disso, é que procurei me informar sobre a ASSPP e passei a fazer parte da comunidade surda.

Hoje, continuo pesquisando e aprendendo a cada dia, pois trata-se de um aprendizado sem fim. Visto que, o ser humano está em constante mudança, quando pensamos que finalmente aprendemos algo, surgem novos desafios e nós precisamos nos adequar a realidade, ao contexto em que estamos inseridos. Assim,

[...] o professor deve ser visto não apenas como um agente que ministra aulas, mas, sobretudo, como o orientador de um processo de produção do conhecimento. Por essa razão, deve ele, mais que qualquer outro participante do processo, entregar-se à

atividade da pesquisa, envolvido no princípio do aprender a aprender. (GOULART, 2004, p. 68).

Nesta perspectiva, é de suma importância que os estudantes universitários tenham a total compreensão de que as atividades complementares têm como principal objetivo instigar a participação em experiências e vivências diversas que possivelmente contribuirão para a sua formação acadêmica, profissional e pessoal. E que “[...] estas atividades devem possuir relação direta com as diretrizes pedagógicas do curso [graduação] e com sua futura inserção no mundo do trabalho” (BUSSOLOTI; OLIVEIRA; PIRES; VEIGA, 2016, p. 3).

Estamos na era da inovação, em que tudo se renova a todo momento e nós, como professores e futuros professores, necessitamos acompanhar essas mudanças. Precisamos nos capacitar para conseguirmos proporcionar um ensino diferenciado, pois não se trata somente da transmissão de informações, é necessário que o aluno consiga absorver os conhecimentos e saberes previstos no contexto em que está inserido, a fim de desenvolver autonomia, pensamento crítico e uma formação plena.

As atividades extracurriculares contribuíram consideravelmente para a construção do meu conhecimento de uma forma diversificada, especialmente, sobre Libras. Além de enriquecer ainda mais o meu currículo, trata-se de ferramentas muito importantes que complementaram a aprendizagem que eu tive na sala de aula e aperfeiçoaram as minhas habilidades. Os conhecimentos que eu adquiri sobre Libras se tornaram um diferencial na minha formação, porque o fato de poucas pessoas dominarem o idioma acaba aumentando as minhas chances e possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao registrar minha trajetória de formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia nas linhas deste documento de dissertação, tentei trazer o máximo de detalhes possível, para que você, leitor, pudesse compreender ao menos uma parte da história da minha vida, os desafios e as conquistas de uma estudante surda no ensino superior em uma Universidade pública.

Iniciar, desenvolver e concluir essa pesquisa foi um grande desafio! Costumo dizer à minha orientadora que a escrita sobre o meu eu, tornou-se uma terapia para mim, pois, pude colocar para fora tudo, ou quase tudo, aquilo que estava me sufocando e me deprimindo. Foram dias e noites sem dormir, posto que a escrita sobre si não é uma tarefa fácil de se efetuar. No entanto, posso dizer que tudo valeu a pena e que o meu mestrado foi marcado por um misto de choros e sorrisos que me trouxeram à liberdade de me reconhecer e ser eu mesma.

Como toda pesquisa, foi um trabalho bastante cansativo, desafiador e difícil. Quando chegou próximo à sua conclusão, já estava quase sem forças para continuar. Eu escrevia, escrevia, escrevia e parecia que nunca fosse acabar. Apesar disso, considero que também foi algo agradável e prazeroso.

Venho aprendendo a pesquisar desde a graduação, quando comecei a participar do grupo de pesquisa e ainda tenho muitas dúvidas, principalmente em relação à metodologia. Fico sempre muito confusa quando o assunto é análise de dados. Ainda bem que nesta dissertação, eu tive o incentivo e o apoio da minha orientadora que me apontou caminhos e possibilidades, e me ensinou não só a pesquisar, como também a não ter medo de tentar. E não pretendo parar por aqui, desejo continuar com as minhas pesquisas, agora com um pouco mais de conhecimento.

Com esta pesquisa procurei apresentar reflexões sobre a formação inicial de professores, surdez e Libras. Nesse sentido, penso ser importante retomar a questão problema do estudo, a saber: de que forma a Universidade pública recebe e trabalha a formação inicial do aluno com surdez no curso de licenciatura em Pedagogia? Como complementação: como ela deveria receber e trabalhar?

É possível concluir que a Universidade me recebeu como a qualquer outro aluno ouvinte, pois, não me inscrevi no vestibular como pessoa surda ou com deficiência auditiva. Somente após iniciar o curso é que informei aos professores e toda a comunidade acadêmica sobre a questão. Nesse sentido, com o estudo proposto pude perceber que o erro foi continuarem exatamente como estavam, a resistência de alguns professores às mudanças e adaptações.

As minhas dificuldades com relação aos conteúdos e a convivência com os outros (professores e alunos) na comunidade acadêmica devido à surdez, somadas ao despreparo dos professores e da Universidade para trabalhar numa perspectiva inclusiva, resultaram em inúmeras situações constrangedoras na sala de aula e na instituição. O fato de eu ter que procurar a defensoria pública para me ajudar na garantia do direito de acesso, permanência e aprendizagem, chega a ser vergonhoso se pensarmos que estamos falando de uma Universidade pública renomada e conhecida no Brasil e no exterior. Todavia, evidencia o tamanho do desafio ainda a ser enfrentado pelo poder público e pelas instituições de ensino superior na implementação da política de educação inclusiva para a garantia dos direitos constitucionais e legais das pessoas com deficiência.

Quanto aos docentes, considerando os marcos legais que garantem o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista na educação básica e superior, penso que poderiam ter sido mais acolhedores, sensíveis e compreensíveis buscando conhecer as características e perfil do estudante nas disciplinas que ministram. Aliás, alguns até foram e isso foi muito bacana. No entanto, o que percebi é que a Universidade, de um modo geral, atua mais na perspectiva de cumprir a lei, porque não é mais seguro excluir o diferente. E não no viés da real inclusão. Eu estava lá e isso já era o suficiente, não era um problema deles e eu é quem deveria me adaptar.

Isso é triste, mas compreensível. Já que, se formos pensar em história da educação, tudo é muito recente quando falamos de inclusão no Brasil. Não recebemos uma formação adequada para atender tamanha demanda. Nesse interim, o ponto chave está em querer mudar, fazer a diferença, apesar de tudo. É disso que eu senti falta nos professores e na Universidade. Ninguém quer sair de sua zona de conforto, poucos fazem isso. É verdade que precisou ter a força da lei para as coisas acontecerem e, ainda assim, elas não acontecem da forma como deveriam.

Os resultados apresentados por meio das narrativas sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao ensino, confirmam o que as pesquisas mais recentes dizem sobre o assunto, embora em grande parte se voltem para a educação básica e não ao ensino superior. Ficou explícito que eu tive que me adaptar à Universidade e não o contrário.

Se olharmos para os nomes das disciplinas cujos trabalhos foram analisados, a saber: “Libras”, “Problemas no desenvolvimento infantil” e “Fundamentos da educação inclusiva”, é possível inferir que talvez essa tenha sido uma tentativa minha para me sentir mais incluída e compreendida no contexto universitário. Visto que, tanto a disciplina de Libras como a de Problemas no desenvolvimento infantil, foram antecipadas e isso pode ter feito total diferença e contribuído muito para a minha formação e continuidade no curso.

Cada professora teve um jeito próprio de realizar o seu trabalho e todas se preocuparam com o aluno surdo na escola, futuro contexto de atuação profissional do pedagogo. Acredito que pensar e aprender a elaborar plano de ensino, planos de aulas, pesquisar a realidade escolar e saber por meio de colegas de profissão como as coisas vêm acontecendo é de suma importância para a formação docente. Parece apenas que se esqueceram de se preocupar e ter um olhar mais cuidadoso no que se refere a minha pessoa como aluna com surdez que estava em processo formativo na Universidade.

Proporcionar autonomia ao aluno é uma das tarefas do professor, em contrapartida, os estudantes jamais devem ser deixados sozinhos com o pretexto de que o professor é apenas um facilitador de aprendizagem. Considerando a grade curricular e que a aluna havia acabado de concluir o primeiro ano de curso, talvez teria sido melhor que a professora orientadora do projeto de extensão tivesse disponibilizado algum modelo de plano de ensino para me orientar ou mesmo apresentado diretrizes mais detalhadas e sistematizadas para uma futura professora em início de formação.

Já os resultados apresentados no segundo eixo sobre as vivências e experiências no curso de formação inicial quanto ao estágio, demonstraram que o primeiro estágio, realizado na educação infantil, se constituiu em uma experiência bastante positiva. Em nenhum momento a questão da surdez foi vista como uma barreira, pelo contrário, fui muito bem recebida por todos no CCI.

A parceria e a troca de conhecimento com a professora supervisora, a relação com as crianças e com a gestão, me fizeram perceber que podemos sim melhorar as nossas práticas e, conseqüentemente, a educação que desejamos proporcionar aos nossos alunos, desde que estejamos abertos ao diálogo e dispostos a querer aprender, sempre.

Em contrapartida, a experiência que tive no segundo estágio foi desanimadora. Não tive comunicação com ninguém da escola, exceto para resolver a parte burocrática. A única parte boa foi a relação com as crianças. Infelizmente, acabou se tornando um momento exaustivo, daqueles que vivemos apenas para cumprir o horário, eu não via a hora de acabar tudo.

Então, se por um lado eu tive bons exemplos, por outro, estou certa de que aprendi como não devo ser como profissional. Sei que as instituições de Educação Infantil são diferentes das escolas de Ensino Fundamental e afins, entretanto entendo que a parceira, o ensino e o bom relacionamento com os estagiários podem ocorrer nas duas instituições, porque é uma forma de todos crescerem.

As vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à extensão universitária, também foram vistas como positivas. Como nunca havia tido contato com

crianças em instituições de ensino, no início fiquei preocupada se conseguiria ouvir e entendê-las, apesar disso, aos poucos essa preocupação foi se transformando em confiança.

Entendo que a extensão me possibilitou aprender e descobrir coisas que eu jamais saberia se tivesse me limitado a ficar somente na sala de aula na Universidade. Aprendi a ser ainda mais responsável do que já era e, logo de início, consegui estabelecer uma ligação entre teoria e prática.

Igualmente, os resultados referentes às vivências e experiências no curso de formação inicial quanto à pesquisa, apontam que a pesquisa somou positivamente em minha formação. As suas contribuições foram além da aprendizagem de técnicas, pois, ela se transformou em uma mola propulsora para meu desenvolvimento como pessoa, aluna e professora.

Sobre os resultados do quinto eixo acerca das vivências e experiências extracurriculares que eu tive durante o curso de formação inicial, foram também foram consideravelmente positivos. Indiscutivelmente adquirir saberes e conhecimentos que não são abordados na sala de aula e isso acabou me diferenciando dos demais alunos. Pois, como vimos no decorrer da dissertação, o número de profissionais ou pessoas que possuem conhecimento sobre Libras, ainda é bem escasso.

Então, eu gostaria apenas de reforçar, como a Universidade poderia ter trabalho a fim de suprir as lacunas e melhorar ainda mais a minha formação enquanto aluna com surdez, considerando que sou oralizada, faço leitura labial e uso dois aparelhos auditivos.

A primeira observação que faço é sobre a valorização e o respeito às diferenças, uma vez que as diferenças devem ser vistas como algo positivo na sala de aula e não como um fator negativo. Como se fossem um obstáculo que está ali para atrapalhar e dificultar o trabalho docente. Pelo contrário, com as diferenças nós aprendemos, crescemos, evoluímos e nos tornamos mais empáticos. A valorização e o respeito jamais devem ser vistos, entendidos ou confundidos com a tolerância. Respeitar e valorizar aquele que é diferente são valores distintos daquilo que frequentemente vivenciei na Universidade, que chamo de tolerar.

A segunda observação é sobre as discussões coletivas seja na sala de aula ou nos ambientes em que participava das reuniões do grupo de pesquisa. O contato visual é imprescindível para a pessoa surda, ainda que esteja usando os aparelhos. Então, para que eu pudesse ter uma participação ativa e efetiva, todas as discussões poderiam ter sido organizadas em um semicírculo e todos os alunos e participantes, também poderiam ter sido orientados levantar a mão quando fossem falar; a não falar todo mundo junto; falar em uma altura e de uma forma em que fosse audível e entendível a todos; a manterem sempre o contato visual.

Além disso, os professores também poderiam possibilitar a repetição de perguntas e comentários feitos no decorrer das aulas e das reuniões.

A terceira observação é sobre as apresentações de trabalhos dos alunos e de conteúdos por parte dos professores. Nestes momentos, era de costume apresentarem vídeos para enriquecer e facilitar o entendimento de determinados assuntos. Penso ser uma ótima estratégia de trabalho, no entanto, poderiam ter se atentado mais, pois, muitos vídeos não possuíam legenda e os áudios também não eram de boa qualidade. Mesmo que depois eu assistisse em casa, acabava perdendo os comentários e discussões na sala de aula, porque não entendia o conteúdo abordado, então não falava nada.

Os professores e os colegas também poderiam ter mais cuidado ao escrever na lousa e falar ao mesmo tempo. Visto que, estavam de costas para mim, portanto, eu raramente conseguia entender o que estavam falando ou explicando. Alguns docentes também poderiam ter tido um pouquinho mais de cuidado ao andar pela sala enquanto explicavam os conteúdos e nos questionavam, pois, eu ficava completamente perdida.

Por depender sempre do contato visual e, muitas vezes, ter que me virar para entender o que as pessoas diziam por meio da leitura labial, não consegui desenvolver a habilidade de fazer anotações durante as exposições orais dos professores e dos alunos. Assim, além dos textos que geralmente eram disponibilizados, poderiam ter elaborado um esboço por escrito e compartilhado comigo antes ou depois da aula, porque era frustrante ter que ficar pegando as anotações dos colegas.

Penso que tenha ficado claro a necessidade de adequações apenas nas estratégias de ensino e procedimentos didáticos, pois tudo isso influencia diretamente na minha autonomia intelectual e na construção do meu pensamento crítico. Não foi e não é necessário elaborar atividades diferenciadas pelo fato de eu ser surda, eu apenas preciso que os conteúdos e tudo seja acessível e adequado de acordo com as minhas especificidades.

Nesse sentido, destaco a importância da acessibilidade comunicacional e pedagógica no âmbito educacional que, especialmente, os professores precisam ter conhecimento. Se todos nós, eu, você, a Universidade, os professores, alunos e toda a sociedade nos comprometermos a romper ao menos essas duas barreiras, ou seja, ter uma boa comunicação e eficientes estratégias metodológicas, a fim de proporcionar a todos uma educação mais humana, digna e de qualidade, então conseguiremos fazer total diferença na vida das pessoas.

Porque isso não tem a ver com ser um professor ligado ou não à inclusão, trata-se de uma obrigação que foi e é direcionada a todos, pois a LBI deixa isso muito claro. Não precisa ter um conhecimento aprofundado ou ser um *expert* no assunto, mas a acessibilidade está na lei

e também faz parte das prerrogativas da LBI. Em outras palavras, ela é uma obrigação do setor educacional em todos os níveis e modalidades, portanto, a Universidade tem sim o dever de discutir, promover mudanças e avanços para cumprir o que está proposto na legislação.

Já caminhando para o fim da minha escrita, acredito ser uma das poucas pessoas que viveu e experienciou o chamado tripé universitário composto pelo ensino, pela extensão universitária e pela pesquisa científica. Visto que a maioria dos alunos se limita apenas ao ensino na sala de aula. Então, me sinto privilegiada sim, pois apesar de tudo, a formação que tive na Universidade me fez chegar onde estou hoje e, com certeza, contribuiu de forma inefável para a constituição do meu ser. O ser surda. O ser aluna. O ser professora. O ser pesquisadora e o ser Lais.

E é claro que darei continuidade aos estudos e na pesquisa quando for aprovada no curso de doutorado discutindo, apresentando e analisando dados sobre como foi o meu percurso formativo, agora na formação continuada, como aluna surda no curso de Mestrado em Educação e como professora, bolsista, na disciplina de Libras do curso de licenciatura em Pedagogia em uma Universidade Pública.

Por ora, desejo que esta dissertação contribua para melhorias e avanços no que diz respeito à formação de professores, educação de pessoas com surdez, Libras e acessibilidade. Espero que esta pesquisa se torne uma alavanca para futuras investigações em âmbito acadêmico, científico e social que se direcionarem à primazia de uma educação de qualidade verdadeiramente para todos, sem exceção, pois quando digo todos, não preciso utilizar o termo “educação inclusiva”. Então, que este documento se torne uma escrita norteadora aos professores, educadores, gestores e toda a Universidade para melhorarem e se atentarem às suas práticas para lidarem com a diversidade de alunos que estão chegando nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-605.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BASTOS, Eulânia Maria Ramos. A Libras como disciplina na educação básica: uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias – MA. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPED, 2017. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2U52sFv>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; SOUZA-BENTES, Rita de Nazareth. O que se ensina na disciplina Língua Brasileira de Sinais? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., São Carlos, 2012. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 7346-7358.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto e ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo. v. 40, n. 139, p. 147-172, abr. 2010.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.
- BUSSOLOTI, Juliana Marcondes; OLIVEIRA, Márcia Regina de; PIRES, Rosana Giovanni; VEIGA, Susana Aparecida da. A importância das atividades complementares no processo de aprendizado: percepção dos alunos de cursos de educação a distância da universidade de Taubaté. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 22., Águas de Lindóia, 2016. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABED, 2016. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/137.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BRANCATTI, Paulo Roberto. **Trajetórias de formação e atuação profissional construídas a partir dos projetos de extensão universitária: o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2HApbIq>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/30zyDRZ>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/1HN8xPt>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SNJ, 2009.

BRASILIA. Senado Federal. Projeto de Lei da câmara nº 23, de 2016. Considera pessoa com deficiência aquela com perda auditiva unilateral. Brasília, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4302188&ts=1567535313783&disposition=inline>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Introdução à Língua Brasileira de Sinais**. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto teórico da disciplina de desenvolvimento e aprendizagem de Libras).

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação: formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 759-771, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2OXLubf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

COZENDEY, Sabrina Gomes; COSTA, Maria da Piedade Resende da. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., São Carlos, 2018. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2Z1RpAq>. Acesso em: 08 abr. 2019.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celso; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

DRUMOND, Viviane. O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FAMBOMEL, Sônia Márcia Marcilio. Desafios na formação de professores na perspectiva da educação especial: foco na surdez. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., São Carlos, 2018. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2D7HY9r>. Acesso em: 08 abr. 2019.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social. **Travessia**. v. 3, n. 3, p. 1-19, 2009.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.

FURLANETTO, Ecilde Cunico. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 31. ed. (Coleção leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003, p.129-150.

GIANINI, Eleny; PASSEGGI, Maria da Conceição. A constituição de si como docentes surdos de Libras. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de;

VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR, CRV, 2013. p. 121-138.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no Ensino Superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, p. 741-758, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9zYOK>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A audição e a Surdez. In: Ministério da Educação. (Org.). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Cartilha. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 13-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1º sem. 2004.

GRANGEIRO, Danise. SUÁREZ, Daniel Hugo. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013. p. 27-39

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Dimensões subjetivas, sociais e formativas do aporte (auto)biográfico em educação: alguns aspectos epistemológicos e metodológicos. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2, 2008, Campinas. **Anais: II SHIAM**. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; ANGELI, Andréia Fátima. Professores em formação: a Língua de Sinais como instrumento para o ensino de surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos, 2014. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/2OZiUWL>. Acesso em: 09 abr. 2019.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa de. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2GdNAzV>. Acesso em: 09 abr. 2019.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Acesso em: 09 jan. 2020.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 864-886, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2UIpRRn>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MACHADO, Aline Carmelita; VITALIANO, Célia Regina. Professores da disciplina de Libras como percebem o processo de inclusão de alunos surdos e as contribuições da disciplina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. São Carlos, 2012. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 4298-4312.

MACHADO, Paulo César. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2006, p. 38-75.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. A prática docente frente aos novos paradigmas da educação de surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., São Carlos, 2018. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2I8n4v9>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2015, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em linguísticas aplicadas**. Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, abr. 2017.

MIRANDA, Daniele Bezerra de. **A relação de afeto professor-aluno na educação infantil como facilitador do aprendizado**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MONTEIRO, Suelen Santos; SANTANA, Jane Aparecida de Souza; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Língua Brasileira de Sinais - Libras na Formação de Professores: o que dizem as produções científicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 7, n. 4, p. 120-128, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VzCVWy>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. Tradução de Gilmar Sant'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SILVA, Sheyla Cristina Araújo Matoso; NANTES, Janete de Melo. A disciplina Libras no currículo do ensino superior: desafios e perspectivas para a formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., São Carlos, 2012. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 12222-12237.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. A disciplina de libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos, 2014. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2FZVuwn>. Acesso em: 09 abr. 2019.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 352-368, jul. 2016.

PAGNONCELLI, Magali. A influência dos gêneros textuais no processo de construção de sentido do texto. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8, 2008, Porto Alegre. **Anais do CELSUL**. Porto Alegre, 2008. Grupo de Trabalho: Processos de Construção Textual, p. 1-15. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/importancia_do_genero.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, v. 60, p. 261-276, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00261.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 01, p. 369-386, abr., 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2J646VJ>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Aprendizagem científica: experiência com grupos de pesquisa. In.: BIANCHETTI, Lucídio;

MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 153-168.

PERLIN, Gladis. As Diferentes Identidades Surdas. **Revista sentidos**. 2001. (Palestra proferida durante o Encontro de Instrutores de Língua de Sinais). Disponível em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>. Acesso em: 16 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005;2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Washington, 1993. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED355696>. Acesso em: 15 set. 2019.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho. 2013.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2009.

RINALDI, Renata Portela; BARBOZA, Edir Neves. Didática na formação de professores: algumas reflexões. In: SALES, Antonio; STEIN, Nedina Roseli Martins. **Trabalho Didático: trajetórias de pesquisas**. 1. ed. Campo Grande: Life editora, 2017. p. 107-116

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**. v.7, n.2, Jul/Dez 2017. p. 1-11

ROSA, Emiliana Faria. O ensino da língua brasileira de sinais na graduação. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 79-86, dez. 2012.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de libras nos cursos de formação inicial em pedagogia da Unesp**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2UtuzmG>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SANTIAGO, Ana Conceição Alves. Traçando expectativas e construindo sentidos: percepções iniciais de estudantes de licenciatura acerca da Libras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos, 2016. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2Gcsq6j>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SANTOS, Lara Ferreira dos; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Educação inclusiva e bilíngue para surdos: ensino de Libras e construção de identidade em evidência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., São Carlos, 2012. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 7489-7503.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei nº 16.769, de 18 de junho de 2018.** Considera pessoa com deficiência, para os fins de ingresso na reserva percentual de vagas para o provimento de cargos e empregos públicos, o indivíduo diagnosticado com audição unilateral. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16769-18.06.2018.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. **Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica**, 2017. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/Manual-de-Audiologia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, Alberto Barros. **Educação pela arte e artes na educação**. v. 3, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin. (Org.). **Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 4. 258p

SOUZA, Renato Marcone José de. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124073>. Acesso em: 03 nov. 2019.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; RINALDI, Renata Portela; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

STROBEL, Karin Lilian. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008b.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008a. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância). Florianópolis. 2009. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução UNESP nº 11, de 02 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o regimento geral da extensão universitária na UNESP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2012. Disponível em: <https://www.clp.unesp.br/Home/Extensao10/resoluc807a771o-unesp-n-11---regimento-geral-da-extensa771o-universita769ria-na-unesp.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIANNA, Agatha. Panorama da pesquisa universitária no Brasil: angústias e proposições. **UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-15, Jul./Nov. 2015.

ZIMMERMANN, Elisete Camargo. Inclusão escolar. **Webartigos**. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-escolar/5190/> Acesso em 17 dez. 2019.

ANEXOS

Anexo A - Modelo de trabalho da disciplina de Libras

Nome:	Data:
Turma:	

Documento Norteador para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI)

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO – PEI	
Nome do(a) estudante:	Data de nascimento: __/__/____
Disciplina:	Ano/série Escolar:
Período de aplicação:	
Professor(a) Responsável:	
Professor(a) Especializado(a):	
Síntese descritiva da avaliação: <i>apresentar uma síntese da avaliação realizada por meio do Referencial de Avaliação Curricular (RAC).</i>	
Habilidades/conteúdos a priorizar: <i>apontar quais serão as habilidades principais a serem priorizadas para o avanço do estudante.</i>	
Conteúdos comuns ao grupo: <i>descrever os conteúdos gerais que serão trabalhados com todos os estudantes da sala de aula.</i>	
Metas/objetivos para o período: <i>apontar quais serão os objetivos principais a serem priorizados para o avanço do estudante.</i>	
Objetivos comuns ao grupo: <i>descrever os objetivos gerais que serão trabalhados com todos os estudantes da sala de aula.</i>	

Atividades em sala de aula compartilhadas com o grupo	
Com adaptações <i>Descrever as atividades que o estudante público-alvo da educação especial precisará de alguma adaptação – de recursos ou de currículo – para viabilizar sua participação com os outros estudantes da sala.</i>	Sem adaptações <i>Descrever as atividades que o estudante público-alvo da educação especial possa participar com os outros sem necessidade de adaptações.</i>
Estratégias de ensino: <i>descrever as estratégias didáticas que serão utilizadas pelo professor na busca de garantir a aprendizagem de todos.</i>	
Recursos utilizados: <i>descrever os recursos necessários para atender a especificidade do estudante público-alvo da educação especial.</i>	
Critérios para avaliar os resultados das atividades em sala de aula	
Com adaptações <i>Definir os critérios que serão utilizados para avaliar a execução das atividades pelo estudante público-alvo da educação especial.</i>	Sem adaptações <i>Definir os critérios que serão utilizados para avaliar a execução das atividades.</i>
Nível de colaboração do professor especializado: <i>Definir coletivamente como se dará a contribuição do PEE: se por meio do APE, por itinerância ou por meio do coensino.</i>	
Anuências	Professor: Professor especializado: Gestor: Pais ou responsáveis:
Local e Data:	

Nome:	Data:
Turma:	

Avaliação pedagógica do estudante do estágio utilizando o modelo de Referencial de Avaliação Curricular.

REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO CURRICULAR RAC

Nome do Estudante:		
Componente Curricular:	Ano Escolar:	Bimestre:

Habilidades Esperadas	RS	RCA	NR
Recursos ou materiais necessários:			
Observações:			

Fonte: Autoras da DO5_EI_REDEFOR II

Legenda: RS: realiza satisfatoriamente; RCA: realiza com ajuda; NR: não realiza.

ORIENTAÇÃO PARA PREENCHIMENTO

O Referencial de Aprendizagem Curricular – RAC, deverá ser preenchido com base no Currículo do Estado de São Paulo, conforme a disciplina na qual será realizada a avaliação, no de Linguagens, códigos e suas tecnologias ou no de Matemática e suas tecnologias. (SÃO PAULO, 2010).

Inicialmente deve constar o nome do estudante público-alvo da educação especial, matriculado e frequente da classe comum, o qual será o foco da avaliação. Além de seu nome, o ano escolar no qual está matriculado, o componente curricular e a indicação do bimestre avaliado.

Na coluna das **Habilidades Esperadas** o professor deverá *copiar* o referente curricular do bimestre e ano a serem avaliados. Por exemplo, se for um estudante do 7º ano do Ensino Fundamental, da área de Matemática, o referente será aquele que consta no Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.

Serão transcritos para o RAC cada uma das habilidades esperadas para o ano escolar correspondente e na frente de cada uma delas o professor marcará um (x) na coluna que melhor caracterize a aprendizagem do estudante:

RS: realiza satisfatoriamente; RCA: realiza com ajuda; NR: não realiza.

Na linha **Recursos ou materiais necessários** o professor deverá apontar/descrever quais recursos ou materiais o estudante necessitará para que possa acessar a habilidade curricular esperada.

Na linha **Observações** o professor poderá complementar informações ou dados não considerados nos itens anteriores.

Os dados do RAC possibilitarão a elaboração do PEI.

Nome:	Data:
Turma:	

* FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE *

Nome Completo da Escola:	
Nome completo do Estudante:	
Caracterização do Estudante: (Indicar com um "X")	☐ Deficiência Auditiva ☐ Deficiência Física ☐ Deficiência Intelectual ☐ Deficiência Visual ☐ Baixa Visão ☐ Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista ☐ Altas Habilidades/Superdotação ☐ Dificuldade na Aprendizagem
Data de nascimento ou idade:	
Série/ano:	
Componente Curricular/Disciplina:	
Nome do Professor/Gestor:	

Anexo B - Modelo de trabalho da disciplina Problemas no Desenvolvimento Infantil

ORIENTAÇÕES PARA SEMINÁRIO PROBLEMAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

➔ Teremos a apresentação de dois grupos por dia, conforme as datas¹¹ apresentadas abaixo:

- 6/2/2017 - _____
- 13/02/2017 - _____
- 20/2/2017 - _____

➔ No dia 30/1, após a avaliação teórica, como parte do processo de avaliação, **teremos orientação** para os grupos. Neste dia, vocês deverão trazer o trabalho estruturado, para que eu possa orientar as apresentações.

➔ Será disponibilizado um texto (on line), sobre o tema, para cada grupo, no entanto vocês podem e devem consultar outras referências. Além disso, estou a disposição para questionamentos, sugestões e esclarecimentos.

➔ A estruturação e apresentação do trabalho será organizada da seguinte forma:

- Trabalho teórico sobre o tema abordado (Texto com mínimo de uma página e máximo três, com referências) – **0 a 3 pontos** - **Obs: OCORRÊNCIA DE PLÁGIO = nota zero em totalidade.**
- Plano de aula (COERENTE) com tema abordado, objetivos, metodologia, 4 atividades seguidas de descrições. – **0 a 2 pontos**
- Apresentação da parte teórica e explicação do plano de aula por meio de slides, vídeos e etc. (sejam criativos). **0 a 2 pontos**
- Aplicação do plano de aula –
- Organização e comunicação entre os membros do grupo, Criatividade Coesão e Coerência na realização da aula, Didática, desenvolvimento e conteúdos das aulas. **0 a 2 pontos**
- A divisão de tarefas ficará a critério de cada grupo, assim como a apresentação prática do seminário. Mas, lembrem-se: organização e sintonia do grupo serão critérios avaliados.

¹¹ Sujeito a alterações

SUMÁRIO (arrumar sumário)

- 1- ASPECTOS GERAIS DA “DEFICIÊNCIA xxx”
- 2- ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA DEFICIÊNCIA, POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU DISTÚRBIOS/DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
- 3- CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM A DEFICIÊNCIA XXXX
- 4- PLANO DE AULA
- 5- REFERÊNCIAS

UNESP – Presidente Prudente	
PEDAGOGIA – PLANO DE AULA	
Disciplina:	ESCOLHER
Professor:	NOMES DOS INTEGRANTES DO GRUPO
Série:	ESCOLHER
Tema da aula:	
Objetivo da aula:	
Conteúdo Programático e descrição das atividades:	
3 a 4 atividades	
Metodologia:	Critério de Avaliação:

Anexo C - Roteiros de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental



FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIO

Curso: Pedagogia - **Licenciatura em Pedagogia** - Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II

Professora responsável pelo Estágio no Curso:

Local do Estágio: Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP – Presidente Prudente

Nome do aluno(a) estagiário(a): _____

Nome da professora responsável pela orientação do Estágio: _____

DATA Dia, Mês, Ano	HORÁRIO (25 horas)	Horas	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO	Assinatura e carimbo da professora responsável pela orientação de estágio
/ /	às			
/ /	às			
/ /	às			
/ /	às			
/ /	às			
/ /	às			

Presidente Prudente, ____ de ____ de ____

Total de horas na Unidade Concedente: ____ horas

Total de Horas na FCT: ____ horas

TOTAL DE HORAS DE ESTÁGIO: ____ horas

Assinatura da Profª do Estágio – FCT/UNESP

Assinatura do(a) Aluno(a)

Carimbo
da
escola

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO

Curso: **Licenciatura em Pedagogia** - Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II

Professora responsável pelo Estágio no Curso:

Nome da Unidade Concedente/ Escola: _____

Nome do aluno(a) estagiário(a): _____

Nome do(a) profissional responsável pelo Estágio na Unidade Concedente/Escola: _____

DATA Dia, Mês, Ano	HORÁRIO (50h)	Horas	Série/Classe Período			DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO	Assinatura do responsável pelo Estágio, na Escola
			S	C	P		
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						
/ /	às						

Presidente Prudente, _____ de _____ de _____

Total de horas na Unidade Concedente: _____ horas

Assinatura da Profª do Estágio – FCT/UNESP

Assinatura do(a) Aluno(a)

ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DA PASTA DE ESTÁGIO

Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II

I – Definição

A documentação de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos Anos Iniciais Ensino Fundamental deverá ser organizada em uma pasta com plásticos, individual e que constitui o registro da atividade de estágio. Aconselha-se que o estagiário se organize para elaborar os documentos solicitados ao longo do estágio, evitando o acúmulo de atividades no final do semestre.

II – Objetivos

- Conhecer e analisar o contexto escolar e a sala de aula no qual o estágio será realizado.
- Compreender a profissão docente a partir das experiências vivenciadas no estágio; □ Vivenciar e refletir sobre as atividades de gestão do ensino.
- Reconhecer as contribuições e os desafios do estágio supervisionado para a formação do pedagogo; □ Vivenciar a experiência do estágio com uma atitude investigativa.
- Sistematizar uma produção textual sobre a experiência do estágio.

III – Documentos que deverão ser apresentados na pasta de estágio

- Termo de compromisso - devidamente preenchido, assinado e carimbado. **Sem qualquer tipo de rasura.**
- Observação da unidade escolar
- Análise do Projeto Político Pedagógico da escola
- Observação da dinâmica da sala de aula
- Observação da aula
- Entrevista sobre a Gestão do Ensino
- Plano de aula – Regência
- Roteiro de Observação – Trabalho do Seminário (colocar uma cópia a pasta)
- Ficha de acompanhamento do Estágio na Escola – devidamente preenchida, assinada e carimbada. **Sem qualquer tipo de rasura.**
- Ficha de acompanhamento do Estágio na Universidade - devidamente preenchida e assinada. **Sem qualquer tipo de rasura.**

IV – Organização da Pasta:

- Capa – com identificação do Aluno
- Sumário – opcional
- Introdução – Extensão: entre 750 e 1000 palavras. – Refletindo um pouco sobre o que é o estágio e a sua importância na formação de Professores. – Utilizar os textos trabalhados na disciplina de estágio I.
- Documentos citados no item III
- Considerações Finais – Avaliação e Auto-avaliação da Atividade de Estágio □ Referências (obrigatório)

V – Encontros de Supervisão de Estágio (*A ausência em qualquer uma destas datas implica a realização das horas equivalentes nas escolas*)

VI - Data para entrega final:

15 de Fevereiro de 2017 – Depart. de Educação – Sala 19b (das 14h as 17h30 e das 19h as 21h)



Estágio Supervisionado de Prática dos anos iniciais do Ensino Fundamental II

ALUNO/A: _____

ESCOLA: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE GESTÃO DO ENSINO

Caracterização do informante

Professor/a de escola pública () ou privada ()

Professor/a de Educação Infantil () Ensino fundamental anos iniciais ()

Ensino fundamental anos finais () Ensino médio ()

Idade: _____ Tempo de atuação na carreira do magistério _____

Sobre o Horário de Atividade Pedagógica Coletiva

- Como é o Horário de Atividade Pedagógica Coletiva na sua escola?
- Como você avalia o Horário de Atividade Pedagógica Coletiva/Reunião Pedagógica que acontece na sua escola?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Sobre o Conselho de Escola

- Você já participou do conselho de Escola da sua escola?
- () Sim () Não
- Se a resposta for sim, avalie sua participação. Como foi participar?

Sobre a reunião de Pais

- Quais os aspectos positivos da reunião de pais?
- Quais as dificuldades para organizar uma reunião de pais?

Sobre o Reforço e Recuperação

- Como se desenvolve o reforço e recuperação da aprendizagem na sua escola?
- É suficiente o reforço e a recuperação oferecido?

Sobre o conceito de Gestão do Ensino

- O que é gestão do ensino pra você?



ROTEIRO PARA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

I – Identificação do Estagiário:

Nome: _____

Curso: _____ Ano/Sem: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino _____

II – Questões para análise:

1. Qual a concepção de infância, educação e escola que norteiam o PPP da escola?
2. Que sujeitos a escola deseja formar?
3. Que saberes a escola pretende discutir?
4. Que sociedade a escola pretende construir?
5. Que escola se deseja?
6. Que educação se pretende fazer?
7. Que práticas de avaliação projeta construir?
8. Que cultura valoriza?
9. Que conhecimentos a escola difunde entre seus alunos?
10. Que relações de poder mantem em suas práticas?
11. Com base na afirmação de Veiga (2003, p. 274)¹

Considerando a inovação uma produção humana, parto da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade.

Existe inovação na escola que é seu campo de estágio?

III – Considerações Finais:

¹Fonte: VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun 2015.



ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA - REGÊNCIA

I – Identificação do Estagiário:

Nome: _____

Curso: _____ Ano/Sem: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino _____

II – Identificação:

Data: ____/____/____. Duração: _____ Período: _____ N° de alunos: _____

Nível de Ensino: _____ Série/ano/turma: _____

III – Estrutura do Plano de Regência

- Objetivos da aula
- Conteúdo
- Procedimentos didáticos (estratégias/metodologia/desenvolvimento)
- Recursos pedagógicos e materiais
- Avaliação do processo de aprendizagem
- Apêndice (Se for o caso – criado pelo autor)
- Anexo (Se for o caso – criado por outro)

IV – Relato da Experiência de Regência:

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA DINÂMICA DA SALA DE AULA

I – Identificação do Estagiário:

Nome: _____

Curso: _____ Ano/Sem: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino _____

II - Identificação da Unidade Escolar:

Nome da UE: _____

Nível de Ensino: _____ Série/ano: _____

Período: _____ Número de alunos: _____

Professora: _____

III – Aspectos analisados – Sala de aula:

- Organização da sala de aula: mobiliário, material didático etc.
- Disposição das carteiras dos alunos no decorrer das aulas (flexibilidade/mobilidade)
- Ergonomia do mobiliário
- Uso das paredes da sala de aula
- Condições ambientais – iluminação, ventilação, higiene.

IV – Aspectos analisados – Prática docente:

1 - Sobre os objetivos da prática pedagógica:

- Existe clara definição dos objetivos?
- Eles estão bem explicitados no plano de aula do professor regente?
- São apresentados aos alunos?
- Estão centrados no aluno ou no professor?

2 - Conteúdos de ensino:

- Os conteúdos estão separados da vida do aluno?
- Estão definidos coerentemente com os objetivos?
- Consideram as realidades sociais?
- Suprem as necessidades e interesses dos discentes?

- Ajudam os educandos a desenvolver suas habilidades cognitivas?
- Contêm informações sequencialmente organizadas?

3 - Métodos de ensino:

- Baseiam-se na exposição verbal da matéria?
- Observação e análise do conteúdo são feitas somente pelo professor?
- Há participação do alunado no processo? Que tipo de participação?
- O professor faz a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos? Como?
- Como o professor exercita a construção de conteúdo (memorização ou aprendizagem por via da solução de problemas pelo próprio aluno?)?
- O professor é facilitador do processo? De que maneira ele facilita ou dificulta?
- Ele cria espaços de promoção da reflexão e análise crítica?
- Há atividades grupais que promovam a busca de soluções de maneira coletiva?
Há atividades individuais?
- O professor estimula a leitura?
- Promove a educação ambiental?

4 - Relação professor-aluno:

- Predomina a autoridade do professor?
- O docente exige receptividade do aluno?
- Como o regente assegura a atenção e o silêncio do aluno?
- O professor promove espaços para que o discente faça suas intervenções?
- Como o professor intervém quando o aluno manifesta suas dúvidas?
- O professor promove um clima de relacionamento pessoal autêntico? Como promove esse clima?
- Existe uma relação horizontal ou vertical professor-aluno? Como esta questão pôde ser observada?
- O professor utiliza recursos metodológicos para que a aula ocorra num clima de tranquilidade e seja propiciadora de bom aprendizado?

5 - Recursos Materiais:

- Quais os instrumentos utilizados pelo professor para enriquecer a aula?

- Há livros, textos, folhas de exercício, instrumentos audiovisuais (vídeos, computadores, projetores de slide, datashow, gravadores, microsystem, etc.)? Por que usar tal instrumento?
- Os instrumentos utilizados facilitam e enriquecem o processo de aprendizagem?

6 - Avaliação:

- Quais os tipos de avaliação são utilizados pelo professor regente (diagnóstica, formativa, somativa)?
- Em quais momentos são realizadas as avaliações?
- Quais os instrumentos utilizados na avaliação?

V – Aspectos analisados – Os Discentes:

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Como se dá o comportamento do aluno durante a aula?
- Os alunos fazem perguntas?
- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
- Os alunos escutam uns aos outros?
- Os alunos demonstram interesse pelas atividades?
- Os alunos apresentam momentos de concentração?

VI – Considerações Finais:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA AULA

I – Identificação do Estagiário:

Nome: _____ Curso: _____ Ano/Sem: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

II - Identificação do Episódio Observado:

Data: ____/____/____. Duração: ____ Nível de Ensino: ____ -- ____ Série/ano/turma: ____

Período: _____ Número de alunos: _____ Professora: _____

III – Registro das Observações

O que estou vendo (anotar horário)	Como acho que poderia ser feito/organizado/encaminhado

IV – Considerações Finais:

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

I – Identificação do Estagiário:

Nome: _____

Curso: _____ Ano/Sem: _____

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino _____

II - Identificação da Unidade Escolar:

Nome da UE: _____

Entidade mantenedora: _____

Endereço: _____

Modalidade: _____

Número de alunos: _____

Horário de Funcionamento: _____

III – Aspectos analisados – Comunidade Escolar:

1 – Físico (Quantificar):

() salas de aula _____ () sala de recurso _____ () acesso facilitado _____

() laboratórios _____ () auditório _____ () pátio coberto _____

() quadra/ginásio _____ () secretaria _____ () sala de leitura _____

() sala dos professores _____ () diretoria _____ () coord. pedagógica _____

() condições ambientais favoráveis (iluminação/ventilação/higiene, etc): _____

() equipamentos: _____

() outros: _____

Observações: _____

2 – Metodológicos (Assinalar os itens existentes):

() Projeto Político Pedagógico

() Plano de Ensino

() Projetos de Pesquisa (Universidade-Escola)

() Proposta de Recuperação

() Programas de formação do Leitor

() Conselhos de Classe e Série

() Regimento escolar

() Projetos Pedagógicos: _____

() Programas Governamentais: _____

() Outros: _____

Observações: _____

3- Serviços Educacionais (Assinalar os existentes):

- | | |
|--------------------------------------|--|
| () Coordenação Pedagógica | () Escola de Pais |
| () Orientação Educacional | |
| () Monitoria aos alunos | () Professor Mediador Escolar e Comunitário |
| () Formação continuada para docente | |

4- Instituições auxiliares (Assinalar as existentes):

- () Grêmio Estudantil
- () Associação de Pais e Mestre – APM
- () Conselho de Escola

IV – Aspectos analisados – Comunidade do Entorno:

1- Caracterize a comunidade do Entorno da Escola: _____

2- Equipamentos Públicos e Comunitários do Entorno – Bairro da Escola

- | | |
|--|--|
| () Creche Pública | () Pré-escola Pública |
| () Escola de Ensino fundamental Pública | () Escola de Ensino Médio Pública |
| () Escola Profissionalizante | () Escola privada |
| () Instituição de Ensino Superior | () Hospital |
| () Subprefeitura | () Espaço cultural _____ |
| () Espaço para prática esportiva | () Espaço de Lazer – Parque Público/Praça |
| () Centro Comunitário | () Distrito Policial/Delegacia |
| () Unidade Básica de Saúde | () Centro de Referência da Assistência Social |
| () Outros: _____ | |

3- Infraestrutura do Entorno – Bairro da Escola

- () Sistema de Comunicação – Telefonia
- () Sistema de Comunicação – Meios de Comunicação de Massa

- () Sistema de Distribuição de Energia Elétrica
- () Sistema de Iluminação Pública
- () Sistema de Saneamento Básico - Abastecimento de Água Potável
- () Sistema de Saneamento Básico – O Manejo de Água Pluvial
- () Sistema de Saneamento Básico – A Coleta e Tratamento de Esgoto
- () Sistema de Saneamento Básico – A Limpeza Urbana (Coleta de Lixo)
- () Sistema de Saneamento Básico - Controle de Pragas e de Agente Patogênico
- () Pavimentação – Asfalto
- () Serviço de Transporte Coletivo
- () Outros: _____

4- Serviços comerciais e financeiros do Entorno da Escola:

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| () Supermercado | () Açougue |
| () Padaria | () Loja de Vestuário |
| () Loja de Departamento | () Serviço de Correio |
| () Agência Bancária | () Lotérica |
| () Correspondente Bancário | () Indústria _____ |
| () Outros: _____ | |

V – Considerações Finais:

Anexo D - Certificados dos Cursos de Libras e Minicursos sobre Cultura Surda e TA para Surdos

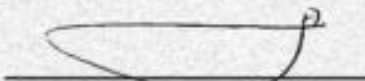
Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande
Estado de São Paulo

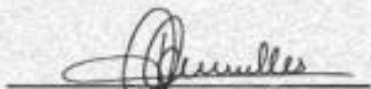


Certificado

REGISTRO
Nº: 028336

Certificamos para os devidos fins que
LAIS AGNES DA SILVA,
portadora do CPF: 37 57 e RG: 45 9X,
concluiu o curso
Libras - Língua Brasileira de Sinais
com **92.65%** de aproveitamento
com carga horária de **50** horas aulas no período de **12/04/2015 à 25/03/2016**
Praia Grande, 03 de Abril de 2016


Alberto Pereira Mourão
Prefeito


Cláudia Maximino Meireles
Secretaria de Educação



**Secretaria de
Educação**

suy0gn

Para verificar a autenticidade do certificado, acessar:
www.cidadapop.sp.gov.br/cursonline/ autenticar e digitar o código acima.

Detalhes

LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Libras

A Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como Libras, é a língua materna dos surdos brasileiros e com base nestas informações, desenvolvemos este curso, que compreende o básico desta linguagem, onde abordamos sua estrutura gramatical e algumas das palavras e gestos mais utilizados no nosso dia a dia.

Carga horária

50 Horas

Área

Educação Especial

Pré-requisitos

Módulos

- Introdução
- Como Ouvimos o Som
- Entendendo a Língua de Sinais
- Estrutura da Libras
- Apresentação Pessoal
- Alfabeto Manual
- Números

Detalhes

- Números
- Pronomes
- Advérbios
- Adjetivos
- Verbos
- Cumprimentos e Períodos do dia
- Boas Maneiras
- Cores
- Família
- Calendário
- Objetos
- Materiais Escolares
- Alimentação
- Bebidas
- Profissões
- Ambientes
- Animais
- Meios de Comunicação
- Vestuário
- Sentimentos
- Meios de Transporte
- Localização
- Documentos
- Diversos

Tutor do Curso

Julliana Samora



CERTIFICADO

Certificamos que
Lais Agnes da Silva, CPF nº 37 57, concluiu em 25 junho 2017 o curso
"Conhecendo LIBRAS"
realizado pela UNÍNTese, com carga horária de 40 horas.

Ensino.digital

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stieler'.

Pedro Stieler
Diretor

Curso: Conhecendo LIBRAS

Cursista: Laís Agnes da Silva

Programa Curricular

Contextualização da Libras e conceitos envolvidos;

Quem é o sujeito surdo e os aspectos legais da Libras;

Conhecendo o Alfabeto em Libras;

Conceito de soletração e sinal soletrado e suas diferenças;

Os números em Libras;

Apresentação pessoal em Libras;

Saudações em Libras;

Como estabelecer um diálogo em LIBRAS;

Vocabulário de sinais relacionados à conversação;

Vocabulário em Libras: Pessoas da Família;

Pronomes Pessoais em Libras;

Vocabulário relacionado na conversação – ambiente familiar.

Equipe de Coordenação:

Ma. Aline Dornelles Madrid Dorneles

Ma. Flávia Burdzinski de Souza

Esp. Maria Bernardete Metz Bechler

Me. Pedro Luiz Stieler

Esp. Wilton Dourado Teixeira

REGISTRO DE CERTIFICADOS

UNÍTESE | Ensino.Digital

Rua Duque de Caxias, 839, Centro,
Santo Ângelo, RS – CEP 98.803-412

Livro de Registros nº. 01/898-2016

Unítese/Ensino.digital

Nº do Registro: 898-370.139.018-57-GRA

Carga Horária Total: 40 horas

Aproveitamento no Curso: 100,00 %

Data de conclusão: 25 junho 2017.

Certificado gerado automaticamente, para verificar a autenticidade, utilize o código

19c0e5e0-59fb-11e7-b4ef-6142c1048185 no URL portal.ensino.digital ou através do QR abaixo



XXV SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA

08 a 11 de Dezembro de 2015

Certificamos que **Lais Agnes da Silva, RG 41.111.111-X**, participou do minicurso intitulado "**Minicurso 2: Tecnologia assistiva para a educação de surdos**", com carga horária de **4 horas**, na **XXV Semana da Educação e Pedagogia – “Formação e Atuação dos Professores na Escola Pública”**, promovida pelo Conselho de Curso de Pedagogia, realizada no período de 8 a 11 de Dezembro de 2015, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp.

Presidente Prudente, 11 de dezembro de 2015.



Vanda Moreira Machado Lima
Coordenadora do Evento



XXV Semana da Educação e Pedagogia.

Autenticação: 90:09:30:30:09:17:50:33
sigevv.ead.unesp.br/paginas/validacao.php

	Minicurso 17: Os elementos das artes visuais: uma proposta de conhecimento para portadores de deficiência visual.	Sala 1- discente V (Pedagogia)
14:00 - 17:00	Minicurso 1: O corpo e o movimento na educação infantil	Sala 7 - discente VI (Física/Química)
	Minicurso 2: Tecnologia assistiva para a educação de surdos	Sala 1- discente V (Pedagogia)
19:15 - 22:15	Minicurso 2: Tecnologia assistiva para a educação de surdos 19:15 - 22:15 Equipe responsável: Profª Elisa Tomoe Moriya Schlünzen/Profª Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos/Denner Dias Barros/Ana Mayra Samuel da Silva/Ana Virgínia Isiano Lima Ementa: Tecnologia Assistiva. Construção de materiais de baixo custo para Comunicação Aumentativa e Alternativa e ensino de Língua Brasileira de Sinais. Língua Brasileira de Sinais básica. Eixo: 2 e 3 Lista de material: Cada participante deverá trazer: 1 cartolina branca Sala 1- discente V (Pedagogia) Fechar	

Dia 10/12/2015, Quinta-feira



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

XXVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA “Universidade, Diversidade e Inclusão”

Certificamos que **LAIS AGNES DA SILVA** participou do minicurso **CULTURA SURDA, FAMÍLIA E ESCOLA: SOU PROFESSOR, O QUE TENHO A VER COM ISSO** na **XXVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA – “Universidade, Diversidade e Inclusão”**, promovida pelo Conselho de Curso de Pedagogia e Centro Acadêmico “Paulo Freire” realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, no período de 24 a 27 de outubro de 2016.

Presidente Prudente - SP, 28 de Outubro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Vanda", is placed over a light blue rectangular background.

Profa Dra Vanda Moreira Machado Lima
Coordenadora Geral do Evento